

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en población
infantil de 8 a 12 años: estudio comparativo entre población chilena y
española**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Verónica Mariela Cortés Luengo

DIRECTORES

**María Eugenia Martín Palacio
Francis Edie Flores Castillo**

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**“TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS EN PERSONALIDAD EFICAZ.
EN POBLACIÓN INFANTIL DE 8 A 12 AÑOS. ESTUDIO COMPARATIVO
ENTRE POBLACIÓN CHILENA Y ESPAÑOLA.”**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Verónica Mariela Cortés Luengo

Directora

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Co-Director

Dr. Francis Edie Flores Castillo

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



“TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS EN PERSONALIDAD EFICAZ. EN POBLACIÓN INFANTIL DE 8 A 12 AÑOS. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE POBLACIÓN CHILENA Y ESPAÑOLA.”

Verónica Mariela Cortés Luengo

Directora

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Co-Director

Dr. Francis Edie Flores Castillo

Madrid, 2015

A mis Padres y Hermanos.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. María Eugenia Martín Palacio, mi Directora de Tesis, por su incansable apoyo, guía, paciencia y motivación permanente desde la distancia para que esta investigación finalmente viera la luz.

Al Dr. Francisco Martín del Buey, porque en cada una de sus visitas y conversaciones me animó a seguir adelante y no decaer.

Al Dr. Francis Flores Castillo, mi Co-Director de tesis y amigo, por estar siempre presente, por no dejar que me rindiera, y por sobre todo incentivar mi constante deseo de aprender.

A la Dra. Cristina Di Giusto V., por su colaboración, aporte, apoyo y por la inyección de ánimo constante para terminar la Tesis.

Al Dr. Pablo Pizarro R. Por su colaboración y aporte al esta investigación.

A las autoridades de la Corporación Municipal de Valparaíso Para el Desarrollo Social, que permitieron llevar a cabo esta investigación, facilitando el acceso a los establecimientos educacionales.

A los profesores y profesoras que abrieron sus aulas para la administración del cuestionario, sin ellos no habría sido posible desarrollar este trabajo.

A mis Colegas, Equipo Directivo y Comunidad de la Escuela Juan José Latorre Benavente de Valparaíso, por su incondicional apoyo, interés y disposición para todas las necesidades que surgieron alrededor de esta investigación.

A los amigos, amigas y conocidos nacionales e internacionales que con sus preguntas, interés y colaboración anónima me brindaron el apoyo emocional y la motivación necesaria para seguir adelante siempre.

A mi familia completa, por su infaltable cariño y preocupación en mi desarrollo profesional.

A la Irmita, que con sus 102 años, me entregó la sabiduría para enfrentar la vida.

A Alfredo y María, mis padres, Carlos y Claudio, mis hermanos, Ignacio y Gabriela, mis sobrinos, porque sin ellos nada de esto hubiera sido posible, por su amor y apoyo incondicional, por creer en mi, en que sí era capaz, por estar a mi lado siempre.

Gracias.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	15
SUMMARY	17
INTRODUCCIÓN	20
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	
1.1. EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ	24
1.1.1. Introducción	24
1.1.2. Supuestos implícitos en la formulación del constructo	25
1.1.3. Definición del Constructo de Personalidad Eficaz	30
1.1.4. Antecedentes conceptuales del Constructo de Personalidad Eficaz	33
1.1.4.1. Autoeficacia de Bandura y su aporte al Constructo	33
1.1.4.2. Estudios sobre Inteligencia y su aporte al Constructo	36
1.1.4.3. Estudios sobre Inteligencia Emocional y su aporte al Constructo	40
1.1.4.4. Estudios en torno a la Madurez y su aporte al Constructo	47
1.1.5. Dimensiones del Constructo	52
1.2. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS	84
1.2.1. Razón de ser de las Tipologías	85
1.2.2. Concepto clásico de Tipo	86
1.2.3. Vinculación del concepto Tipo con la biología y la herencia	89
1.2.4. Principales tipología clásicas	89
1.2.4.1. Tipologías causales	90
1.2.4.2. Tipologías metafísicas o éticas	90
1.2.4.3. Tipologías factoriales	91
1.2.4.4. Crisis del concepto clásico de tipología	95
1.2.4.5. Intentos de un posible reencuentro: estrategia diferenciadora de los rasgos	95
1.2.4.6. Reconsideración del concepto de Tipo: concepción modal multidimensional	97
1.2.4.6.1. Técnicas de agrupación de conglomerados	98
1.2.4.6.2. Análisis de Tipo	101
1.2.4.6.3. Renacimiento de trabajo en torno a las tipologías	103

1.3. ESTUDIOS ENTORNO A LA PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ	107
1.3.1. Perspectivas sobre el concepto de personalidad	108
1.3.1.1. Personalidad como rasgos	110
1.3.1.2. Críticas al concepto de rasgo	112
1.3.1.3. La corriente socialcognitiva	114
1.3.2. Modelos	119
1.3.2.1. Modelo de McAdams (1995)	122
1.3.2.1.1. Nivel I: Los rasgos de personalidad	123
1.3.2.1.2. La personalidad más allá de los rasgos: tiempo, contexto y rol	126
1.3.2.2. Modelo de Pelechano (2000)	130
1.3.2.3. Modelo de Mischel y Shoda (1973)	113
1.4. EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA	137
1.4.1. Evaluación clínica en la infancia	137
1.4.2. Evaluación empírica en la infancia	138
1.4.3. Teoría EAS del temperamento	140
1.4.4. El sistema “Big Five” y los “Little Five”	143
1.4.5. Estabilidad y Cambio de la personalidad	145
1.4.6. Relación temperamento y personalidad	147
1.5. LA PERSONALIDAD EFICAZ EN CHILE	150
1.5.1. Población Adulta	150
1.5.2. Población de Jóvenes	152
1.5.3. Población Adolescentes	161
1.5.4. Etapa de la Niñez	164
CAPITULO II. MARCO EMPÍRICO	
2.1. OBJETIVOS	167
2.2. HIPÓTESIS	168
2.3. METODOLOGÍA	169
2.3.1. Población y muestra	169
2.4. INSTRUMENTOS	172
2.4.1. Procedimiento	172
2.5. ANÁLISIS DE DATOS	181
2.5.1. Validación del cuestionario	181

2.5.2. Estudio de datos	182
2.6. RESULTADOS	183
2.6.1. Adaptación del cuestionario a población chilena	183
2.6.2. Análisis de fiabilidades	184
2.6.3. Análisis de validez	186
2.6.4. Análisis factorial confirmatorio	192
2.6.5. Fiabilidad de los factores del análisis factorial confirmatorio	195
2.6.6. Consistencia interna	196
2.6.7. Validez concurrente	199
2.6.8. Análisis de diferencias	200
2.6.8.1. Por género y Edad	200
2.6.8.2. Por país	226
2.6.9. Baremos	228
2.6.10. Tipologías Modales Multivariadas	269
2.6.10.1. Análisis de cluters o conglomerados	269
2.6.10.2. Descripción de las tipologías obtenidas	277
CAPÍTULO III. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	
3.1. Discusiones y Conclusiones	289
REFERENCIAS	306
ANEXOS	336

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de ambas muestras por edad	170
Tabla 2. Comparación entre el CPE-P/8-12/Es y su adaptación chilena	183
Tabla 3. <i>Índices de consistencia interna alfa de Cronbach</i>	185
Tabla 4. <i>Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem</i>	185
Tabla 5. <i>Índices de pertinencia del análisis factorial de la categoría Fortalezas</i>	189
Tabla 6. <i>Varianza total explicada de los factores en ambas muestras</i>	189
Tabla 7. <i>Matriz de estructura factorial en la muestra española</i>	190
Tabla 8. <i>Matriz de estructura factorial en la muestra chilena</i>	191
Tabla 9. <i>Índices de ajuste de los datos a la estructura teórica</i>	195
Tabla 10. <i>Fiabilidades de los factores del análisis factorial confirmatorio</i>	196
Tabla 11. <i>Coeficiente de correlación de Pearson (rxy) entre los factores de la muestra española</i>	197
Tabla 12. <i>Coeficiente de correlación de Pearson (rxy) entre los factores de la muestra chilena</i>	198
Tabla 13. <i>Coeficiente de correlación de Pearson entre los factores del cuestionario breve y las categorías del ampliado en ambas muestras</i>	200
Tabla 14. <i>Índices de asimetría y curtosis de los factores en ambas muestras</i>	201
Tabla 15. <i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas</i>	201
Tabla 16. <i>Contrastes multivariados de la muestra española</i>	202
Tabla 17. <i>Contrastes multivariados de la muestra chilena</i>	203
Tabla 18. <i>Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y edad en muestra española</i>	204
Tabla 19. <i>Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y edad en muestra chilena</i>	205
Tabla 20. <i>Descriptivos por edad y género de los factores Fortalezas y Retos en muestra española</i>	206
Tabla 21. <i>Contraste Scheffé respecto a las variables género y edad del factor Fortalezas en muestra española</i>	207

Tabla 22. <i>Contraste Scheffé respecto a las variables género y edad del factor Retos en muestra española</i>	210
Tabla 23. <i>Descriptivos por género de Demandas en muestra española</i>	212
Tabla 24. <i>Descriptivos por edad del factor Demandas en muestra española</i>	213
Tabla 25. <i>Contraste Games y Howell respecto a la variable edad del factor Demandas en muestra española</i>	213
Tabla 26. <i>Descriptivos por edad y género de los factores Fortalezas y Relaciones en muestra chilena</i>	215
Tabla 27. <i>Contraste Games y Howell respecto a las variables género y edad del factor Fortalezas en muestra chilena</i>	216
Tabla 28. <i>Contraste Scheffé respecto a las variables género y edad del factor Relaciones en muestra chilena</i>	219
Tabla 29. <i>Descriptivos por género de Retos en muestra chilena</i>	222
Tabla 30. <i>Descriptivos por edad del factor Retos en muestra chilena</i>	222
Tabla 31. <i>Contraste Games y Howell respecto a la variable edad del factor Retos en muestra chilena</i>	223
Tabla 32. <i>Descriptivos por edad del factor Demandas en muestra chilena</i>	224
Tabla 33. <i>Contraste Games y Howell respecto a la variable edad del factor Demandas en muestra chilena</i>	225
Tabla 34. <i>Descriptivos de los factores en ambas muestras</i>	226
Tabla 35. <i>Prueba T de Student en función del país</i>	227
Tabla 36. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en hombres de 8 años españoles</i>	229
Tabla 37. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 8 años españolas</i>	230
Tabla 38. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en hombres de 9 años españoles</i>	231
Tabla 39. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 9 años españolas</i>	232
Tabla 40. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en hombres de 10 años españoles</i>	233
Tabla 41. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 10 años españolas</i>	234

Tabla 42. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en hombres de 11 años españoles</i>	235
Tabla 43. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 11 años españolas</i>	236
Tabla 44. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en hombres de 12 años españoles</i>	237
Tabla 45. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 12 años. españolas</i>	238
Tabla 46. <i>Baremos del factor Demandas en hombres españoles</i>	239
Tabla 47. <i>Baremos del factor Demandas en mujeres españolas</i>	240
Tabla 48. <i>Baremos del factor Demandas en españoles/as de 8 años</i>	241
Tabla 49. <i>Baremos del factor Demandas en españoles/as de 9 años</i>	242
Tabla 50. <i>Baremos del factor Demandas en españoles/as de 10 años</i>	243
Tabla 51. <i>Baremos del factor Demandas en españoles/as de 11 años</i>	244
Tabla 52. <i>Baremos del factor Demandas en españoles/as de 12 años</i>	245
Tabla 53. <i>Baremo del factor Relaciones en muestra general española</i>	246
Tabla 54. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en hombres de 8 años chilenos</i>	247
Tabla 55. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 8 años chilenas</i>	248
Tabla 56. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en hombres de 9 años chilenos</i>	249
Tabla 57. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 9 años chilenas</i>	250
Tabla 58. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en hombres de 10 años chilenos</i>	251
Tabla 59. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 10 años chilenas</i>	252
Tabla 60. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en hombres de 11 años chilenos</i>	253
Tabla 61. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 11 años chilenas</i>	254

Tabla 62. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en hombres de 12 años chilenos</i>	255
Tabla 63. <i>Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 12 años chilenas</i>	256
Tabla 64. <i>Baremos del factor Retos en hombres chilenos</i>	257
Tabla 65. <i>Baremos del factor Retos en mujeres chilenas</i>	258
Tabla 66. <i>Baremos del factor Retos en chilenos/as de 8 años</i>	259
Tabla 67. <i>Baremos del factor Retos en chilenos/as de 9 años</i>	260
Tabla 68. <i>Baremos del factor Retos en chilenos/as de 10 años</i>	261
Tabla 69. <i>Baremos del factor Retos en chilenos/as de 11 años</i>	262
Tabla 70. <i>Baremos del factor Retos en chilenos/as de 12 años</i>	263
Tabla 71. <i>Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 8 años</i>	264
Tabla 72. <i>Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 9 años</i>	265
Tabla 73. <i>Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 10 años</i>	266
Tabla 74. <i>Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 11 años</i>	267
Tabla 75. <i>Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 12 años</i>	268
Tabla 76. <i>Baremos de los factores en muestra española</i>	270
Tabla 77. <i>Baremos de los factores en muestra chilena</i>	271
Tabla 78. <i>Centros de conglomerados finales de los factores en ambas muestras</i>	272
Tabla 79. <i>Puntuación centil de cada tipología de los factores en ambas muestras</i>	272
Tabla 80. <i>ANOVA para los centros de conglomerados de los cuatro factores de la categoría Fortalezas en los cuatro clústeres de ambas muestras</i>	273
Tabla 81. <i>Número de casos dentro de cada conglomerado de la categoría Fortalezas en ambas muestra</i>	274

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Personalidad Eficaz y Dimensiones del Yo</i>	32
Figura 2. <i>Modelo de McAdams</i>	122
Figura 3. <i>Modelo de Mischel y Shoda</i>	134
Figura 4. <i>Estructura teórica del cuestionario de Personalidad Eficaz</i>	194

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Distribución de la muestra según país</i>	169
Gráfico 2. <i>Distribución de la muestra según género</i>	170
Gráfico 3. <i>Distribución de la muestra española según edad</i>	171
Gráfico 4. <i>Distribución de la muestra chilena según edad</i>	171

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PRIMARIA/8-12/España	336
ANEXO II. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PRIMARIA / 8 -12 / Ch / AMPLIADO	338
ANEXO III. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PROFESORES	342
ANEXO IV. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ UNIVERSIDAD / CONTEXTOS ESCOLARES	344
ANEXO V. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – UNIVERSITARIOS / INGENIERIA	345
ANEXO VI. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – TÉCNICO – PROFESIONAL / CHILE	346
ANEXO VII. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILE	347
ANEXO VIII. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – EDUCACIÓN SECUNDARIA AMPLIADO	348

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo establecer Tipologías Modales Multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos de niños y niñas de 8 a 12 años chilenos y establecer las diferencias posibles en función de las variables edad, sexo y país (España y Chile).

Como requisito previo se ha realizado una adaptación del cuestionario de personalidad eficaz - primaria /8-12/es.

En el capítulo I dedicado al marco conceptual y al planteamiento del objetivo del trabajo se entregan los antecedentes teóricos en relación al constructo de personalidad eficaz, formulado por Martín del Buey y Martín Palacio, sobre el que se viene realizando distintas investigaciones hace más de una década. Se hace una revisión de los antecedentes conceptuales en que se sustenta el constructo. Se aborda el concepto de el tipo modal multivariado, que permite la agrupación de los individuos en clases o tipos centrándose en la similitud de sus perfiles en base a más de un rasgo, destacando las técnicas de agrupamiento por conglomerados y los estudios realizados en torno a las Tipologías en Personalidad Eficaz. Para finalizar el capítulo I contempla una descripción de los cuestionarios de personalidad eficaz aplicados en Chile.

En el capítulo II dedicado al campo empírico se presentan los análisis y resultados del estudio. Con una muestra formada por 2015 sujetos, 753 españoles (52.7% hombres y 47.3% mujeres) y 1262 chilenos (54.8% hombres

y 45.2% mujeres). Todos ellos presentan edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Se presentan los análisis psicométricos de fiabilidad, validez de estructura, además del análisis factorial confirmatorio análisis de diferencias en función de la variable edad, género y país, los baremos en función de las diferencias encontradas. Y en base a estos resultados se presentan las tipologías obtenidas en contextos chilenos y se comparan con las obtenidas en contextos de igual edad y género españoles.

Finalmente en el capítulo III se presentan las discusiones y conclusiones del estudio. Se finaliza con la presentación de las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

SUMMARY

The following research aims to adapt the Effective Personality Questionnaire - Primary / 8-12 / It is in contexts of Chilean children from 8 to 12 years old. The study is made about the differences existing according to the variables gender, age and country. Moreover, Multi-varied Manners Typologies in Effective Personality.

In Chapter I, it is given the theoretical background in relation to the construct of Effective Personality formulated by Martín del Buey and Martín Palacio, on which it has been conducted various investigations for over a decade.

This construct is formed by four categories of I, which in turn are formed by different dimensions. In the category Strengths, it is found “self-concept and self-esteem”; Demands made by motivation, attributions and expectations: Challenges formed by overcoming problems and decision-making; Relationships formed by communication, empathy and assertiveness.

It is also made a review of the conceptual background in which the Effective Personality construct is based on, this is: Bandura's self-efficacy, studies on intelligence, emotional intelligence and maturity; and contributions from their own disciplines.

The literature review also includes the Multivaried Manners Typology, science of human types which tries to bring order in the field of individual differences, by studying the traits isolated and in combination to others, in this case the classification is made in function of the traits that compose the Effective Personality. Therefore we chose the multivaried manner type, which allows the grouping of individuals into classes or types focusing on the similarity of their profiles based on more than one trait, highlighting grouping techniques of conglomeration.

Finally, Chapter I provides a brief description of Effective Personality questionnaires applied in Chile.

Chapter II presents analysis and results of the study. With a sample of 2015 subjects, 753 Spaniards (52.7% men and 47.3% women) and 1262 Chile (54.8% men and 45.2% women). All of them having ages among 8 and 12 years.

Psychometric reliability analysis, validity of structure, besides of confirmatory factor analysis, scales, obtaining satisfactory and acceptable results that allow to establish significant differences in multivaried manner typologies in Effective Personality are presented.

It turns out very interesting the difference referred to the country variable, where Spanish students present an average significantly higher than Chilean

students' average. Regarding the establishment of typologies, it is chosen to ask for five groups, obtaining similar profiles in the same variable.

Finally, in Chapter III, the discussions and conclusions of the study, with another contribution in the line of the assessment of the construct of Effective Personality are exposed.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1990 la educación chilena comienza a experimentar una serie de cambios con el programa de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media y del desarrollo de planes para mejorar la gestión escolar y municipal. A raíz de ello, es que en 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos, se le da el nombre de Reforma Educacional que incluye, además, un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar de las escuelas de Chile.

Lo anterior ha significado innumerables avances en el sistema educativo, afectando al aula, a los docentes y estudiantes y a los programas que se están desarrollando para la adquisición de las competencias que hoy se hacen necesarias para contribuir a formar personas integrales para una sociedad en constante movimiento y cambios vertiginosos.

Ahora bien, cuando nos planteamos la formación de una persona integral, nos adentramos a lo que son sus procesos de interiorización de aprendizajes y desarrollo de competencias tales que les permitan convertirse en seres proactivos para la sociedad en la que se deberán desenvolver cuando adultos, siendo esos procesos internos los que cobran una mayor relevancia.

En ese contexto, como ya hemos mencionado, diversos estudios han revelado la presencia de ciertas capacidades y habilidades psicológicas que

influirían en el desempeño eficaz de la persona en sus contextos de actuación (Bandura, 1982, Castaño, 1986, Rivas, 2003, Martín del Buey, 2003, 2004, 2005, en Dapelo y Martín del Buey, 2007). Estas capacidades y habilidades psicológicas, implican el desarrollo de competencias, que los contextos educativos deben asumir en las distintas etapas que contempla el proceso de escolar.

Es así que como docentes las debemos conocer y comprobar, para que sean potenciadas desde los primeros años de escolarización, con el fin de que niños y niñas sean personas eficaces “que logran alcanzar sus objetivos gestionando sus propios recursos y los del medio para alcanzar sus metas en los plazos establecidos” (Dapelo y Martín del Buey, 2007), por ello se hace necesario determinar claramente cuáles son los recursos personales con los que cuentan los estudiantes que impiden muchas veces lograr las metas establecidas por la sociedad y la educación.

En Chile los objetivos y metas a lograr están señalados en los programas de estudios de cada nivel, no obstante las investigaciones y evaluaciones reflejan que ellos no están siendo logrados, es entonces donde surge la interrogante de saber por qué a pesar de los esfuerzos en mejorar la calidad de entrega de los contenidos aún no logra una mejora sustancial en los resultados.

Es en este contexto donde cobra sentido la investigación que se presenta como una manera de clarificar los recursos personales de los estudiantes para que cuenten con las herramientas para identificar no solo sus

fortalezas sino también sus debilidades. Debido a que hoy en día los niños y niñas en edad escolar están siendo considerados casi como un producto de contenidos conceptuales desarrollados y no como personas integrales.

La importancia que hoy día se le da al conocimiento es mayor que la persona misma, llevando muchas veces a interpretaciones equivocadas que sin darnos cuenta influyen en los elementos que componen el constructo de una persona eficaz, siendo relevante conocer este aspecto en cada uno de los estudiantes para intervenir y mediar con el fin de mejorar cada una de las esferas del yo que están presentes en las personas en los distintos ámbitos de su desarrollo personal.

Este trabajo persigue dos metas, en primer lugar pretende ser un avance en los estudios en torno al Constructo de Personalidad Eficaz iniciado por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por el Dr. Martín del Buey e integrado en calidad de cofundadores por la Dra. Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid y Dra. Dapelo Pellerano y Dr. Marcone Trigo de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, entre otros investigadores.

Y en segundo lugar establecer tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en estudiantes chilenos y españoles de 8 a 12 años.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ.

1.1.1. INTRODUCCIÓN.

La Personalidad Eficaz es un constructo teórico – empírico que viene desarrollándose a partir del año 1996 por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), fundado por el Dr. Martín del Buey, de la Universidad de Oviedo e integrado en calidad de cofundadores por la Dra. Martín Palacio en la Universidad Complutense de Madrid, la Dra. Dapelo Pellerano y el Dr. Marcone Trigo de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

A pesar de lo reciente de su planteamiento se han iniciado numerosas investigaciones sobre dicha temática en dos líneas muy definidas: la evaluadora y la intervención.

En la línea evaluadora se han venido construyendo escalas de medición de las dimensiones del constructo en distintos niveles de edad. Los criterios usados para la construcción de escalas de medida por el Grupo GOYAD han sido la reducción mínima de ítems con el máximo de fiabilidad posible y de información acorde con el desarrollo de los programas y su mejora.

En la línea de la intervención se han desarrollado y aplicado programas en diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta etapas universitarias y adultos.

Todo lo anterior se ha plasmado en comunicaciones presentadas en congresos de ámbito nacional e internacional, artículos en revistas científicas, realización de tesis doctorales, tesinas de licenciatura y memorias de investigación, para la consecución del Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A), y cursos de Extensión Universitaria. Igualmente en programas desarrollados en Centros educativos públicos, concertados y privados en las Comunidades autónomas de Galicia, Asturias, Cantabria y Castilla-León.

En este contexto surge esta investigación centrada en la adaptación de un cuestionario de evaluación de Personalidad Eficaz a contextos chilenos de Educación Básica y población española de estudiantes de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y 12 años de que permita el establecimiento de tipologías modales multivariadas.

1.1.2. SUPUESTOS IMPLÍCITOS EN LA FORMULACIÓN DEL CONSTRUCTO.

Para realizar su formulación el profesor Martín del Buey considera los siguientes postulados:

- ✓ Constructivismo
- ✓ Planteamientos cognitivos
- ✓ Teoría de los rasgos
- ✓ Opción Psicométrica
- ✓ Investigación empírica

En relación a su postura constructivista y la adopción del término Personalidad Eficaz se hace imprescindible recoger algunas de sus reflexiones (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012a).

- ✓ Formulación de un constructo como una opción investigadora válida:

“La definición del constructo depende de la orientación teórica del investigador y de las relaciones observadas entre las medidas del constructo y los diversos criterios. Posiblemente sea una osadía por mi parte plantear un constructo por modesto y limitado que sea”

“Creo que el constructivismo tiene un aire de creatividad y en su caso de independencia y libertad de pensamiento. Y que la ciencia ha avanzado por este camino. Aunque no siempre se ha podido demostrar empíricamente todos sus postulados. Posiblemente porque no se puedan demostrar. Lo que no quiere decir que no sean ciertos”.

- ✓ Entendimiento del constructo de forma sistémica y en relación a otros constructos:

“El significado del constructo se halla incluido dentro de su relación con los demás constructos que forman parte de la teoría, y tienen relación con las observaciones empíricas derivadas de la teoría. La evidencia confirmativa del constructo depende de la verificación empírica de una relación prevista de antemano, o de la ausencia de la misma en aquellos casos en los que no se preveía

su presencia, cuanto mayor sea el aumento de las predicciones confirmadas tanto más abundantes serán las fuentes de evidencia favorables al constructo, cuanto mayor sea la extensión de la red teórica general en la cual se halla inserto el constructo, tanto más fuerza tendrán las pruebas favorables a la validez del constructo. En la validez del constructo la teoría, el diagnóstico y la investigación se entremezclan”

- ✓ La opción constructivista en oposición a la opción operacionista:

“No obstante y en contraste con el enfoque de la validez del constructo hay otros autores que recomiendan otro enfoque llamado el operacionismo. El operacionismo se esfuerza por definir los conceptos en términos de las operaciones o procedimientos empíricos empleados para medir el concepto. El énfasis recae sobre concepto-operaciones que es públicamente observable. Solo mediante el uso de tales conceptos y operaciones podrá avanzar la psicología en cuanto ciencia empírica”.

“Para mí los objetivos de los partidarios de la validez del constructo y los del operacionismo no son diferentes”.

“Todos los psicólogos dedicados a la investigación pretenden incrementar nuestra capacidad de predicción y control de la conducta, gracias al diseño experimental riguroso y al descubrimiento de relaciones cuantitativas entre las variables. Sin embargo, no se ponen de acuerdo en lo que respecta a las vías para alcanzar dichas metas. Hay algunos que afirman que la validez del constructo crea

una confusión innecesaria, y conduce a un enfoque no científico del estudio de la conducta. Pero hay otros psicólogos que creen que el operacionismo estricto limita el potencial valor de la conducta en las situaciones naturales y puede llevarnos a una excesiva simplificación”.

“En consecuencia, pienso que ambos puntos de vista tienen defensores y sus contradictores, así como también sus ventajas y sus inconvenientes. Para mí, la validez del constructo y el operacionismo son expresión de diferentes filosofías de la ciencia y suponen estrategias distintas en la investigación. Lo importante es reconocer que la adopción de uno u otro punto de vista puede conducir al estudio exclusivo de unas determinadas variables de la personalidad y de unas determinadas relaciones existentes entre los fenómenos”.

“El enfoque operacionista y constructivista tiene como trastienda y mayor calado los enfoques básicos de la construcción del conocimiento científico en psicología”.

En este sentido Dashiell (1939) distingue entre el interés por las uniformidades propias del enfoque experimental y el énfasis en los individuos propio del enfoque clínico.

Bindra y Scheir (1954) ponen el énfasis en la distinción entre el enfoque experimental, en el que las variaciones son introducidas por el propio experimentador, y el psicométrico, en el cual la diversidad es obtenida mediante la selección de individuos que difieren en los tests.

Cronbach (1975) se fija en la distinción entre el enfoque experimental, en el que el interés recae en las uniformidades producidas por los cambios operados en la situación, y el enfoque correlacional, en el que el interés versa sobre las diferencias individuales, las cuales permanecen estables en las distintas situaciones.

Martin del Buey (2012a) mantiene la posibilidad de establecer un acercamiento entre ambos modos operativos de construir la ciencia psicológica.

✓ En relación a la opción por utilizar el término de personalidad, apunta las siguientes ideas:

- Considerar la personalidad como algo distintivo y propio de cada individuo. A pesar que esta cualidad de único varia según las distintas escuelas, la mayoría de los autores aceptan que en la personalidad se expresa y funda lo propio de cada individuo.
- Indicar que la presencia de un modo habitual de responder en términos de sistema de rasgos o de organización del predominio de esta o aquella disposición, es uno de los criterios frecuentemente utilizados para definir la personalidad.
- Reconocer que entre las funciones cuya integración constituye la personalidad, se ha dado primacía a las afectivas y tendenciales, sobre las cognitivas, aunque últimamente el predominio de los planteamientos sociogenéticos sobre los constitucionales está invirtiendo este proceso.
- La autoposición consiente del sujeto en términos de ego constituye el

foco central de la personalidad en las escuelas humanistas; pero los continuos hallazgos de determinantes biológicos y sociales que le pasan desapercibidos al individuo en sus decisiones, inscriben las funciones cognoscitivas y decisorias del yo en una malla de relaciones que la condicionan profundamente.

- La psicología de la personalidad busca, científicamente el conocimiento de las leyes que regulan su funcionamiento. Por ello se hace necesario concebir su estudio como el del sistema de indicadores que permiten la predicción del comportamiento bajo condiciones específicas.

Estos postulados son considerados opciones válidas y admitidas en los planteamientos de la psicología científica actual como otros ya existentes.

1.1.3. DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO.

El constructo de Personalidad Eficaz es un postulado multidimensional debido a que en él hay implicados una variedad de conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto.

La definición más reciente es la formulada a mediados del 2012 por los profesores Martín del Buey y Martín Palacio y corresponde a la siguiente:

“Una persona eficaz, es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en

cualquier estado de evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012b).

Los conceptos implicados en esta definición y que le dan la categoría de multidimensional son los siguientes:

- ✓ Autoconcepto en base real.
- ✓ Autoestima correspondiente al Autoconcepto
- ✓ Motivación
- ✓ Expectativas adecuadas
- ✓ Atribución de causalidad
- ✓ Afrontamiento de problemas
- ✓ Toma de decisiones
- ✓ Empatía
- ✓ Asertividad
- ✓ Comunicación

Estas diez características constitutivas del constructo de Personalidad Eficaz se agrupan en cuatro dimensiones entorno al “yo”, sugeridas en su momento por el

Profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha. (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012b).

A continuación la Figura 1 representa la agrupación de las mencionadas características y su relación con las dimensiones del yo.



Figura 1: *Personalidad Eficaz y Dimensiones del Yo*

1.1.4. ANTECEDENTES CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ.

Como ya hemos mencionado en la definición de la Personalidad Eficaz hay implicado varios conceptos, los que dado sus características propias han sido un aporte al constructo.

A juicio de los doctores Martín del Buey y Martín Palacios la contribución que hace la definición de Personalidad Eficaz a la investigación psicológica es la selección fundamentada de todas las dimensiones que integran el constructo y las relaciones estrechas que se establecen entre ellas.

Por ello realizaremos una mirada a cada uno de los sustentos teóricos que están implicados en la Personalidad Eficaz.

1.1.4.1. Autoeficacia de Bandura y su aporte al Constructo.

Cuando se aborda cualquier tipo de trabajo relacionado con la eficacia son de obligada referencia los trabajos de Bandura (1975, 1977, 1985 y 1997).

La **noción de autoeficacia**, según Bandura (1975), viene a ser un estado psicológico en el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una conducta en determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad.

La autoeficacia es un juicio autorreferente por el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una tarea determinada en circunstancias determinadas con el propósito de conseguir algún fin.

Poco valen las recompensas personales, sociales o materiales si el sujeto, previamente, no se considera capaz de ejecutar esa consulta por la que se le recompensará. Tan importante es la autoeficacia como la gratificación.

Existe una clara diferencia entre *ser capaz* y *juzgarse capaz* de obtener buenos rendimientos. La autoeficacia es juzgarse capaz de llevar a cabo una tarea con éxito. Con la capacidad real, una persona que se siente competente, se atreve y generalmente tiene éxito, mientras que una persona que se juzga incapaz suele fracasar. Infinidad de estudios que se han realizado a posteriori han demostrado que a igual capacidad se obtienen mejores rendimientos los que se juzgan capaces.

Es deseable diferenciar la *autoeficacia* de la *ejecución*. Es decir, por el hecho de haber realizado una tarea no tenemos que sentirnos necesariamente capaces de realizarla de nuevo, todo depende de la atribución que hagamos del éxito obtenido.

Es igualmente conveniente aclarar que la *autoeficacia* según Bandura, no es un rasgo de personalidad. La teoría Social Cognitiva tiene muy claro que los rasgos de personalidad, tal y como se consideran de forma vulgar, (entidades cuasi - genéticas que determinan nuestra conducta en combinación con el ambiente) no existen.

En psicología social cognitiva se comete, a veces muy fácilmente, el error fundamental de atribuir la conducta a características personales del acto más que a las circunstancias en que tiene lugar esa conducta.

Para Bandura (1977) no existen por tanto rasgos de personalidad denominados autoeficacia. Esta afirmación no debe interpretarse de forma que se llegue a pensar que no existen diferencias entre las personas. Según Bandura (1977) esas diferencias no son hereditarias ni inmutables, sino que son modificables. A ello hay que añadir su carácter de especificidad, es decir, no se es autoeficaz a todos los niveles, ni para todo, ni siempre. No se es capaz o incapaz como definición personal perenne.

Así la **noción de autoeficacia**, según Bandura (1975), viene a ser un estado psicológico en el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad.

La teoría de Bandura (1975, 1977, 1985 y 1997) ofrece elementos de singular importancia que están presentes en el Constructo de Personalidad Eficaz (Martín del Buey, F. et al. 2000). Como posteriormente veremos, un componente básico del mismo es el factor denominado “Fortalezas del yo”, compuesto fundamentalmente por dos rasgos: el autoconcepto y la autoestima, formando dos aspectos de un mismo concepto. La relación de ambos rasgos con la autoeficacia es clara. Otro componente básico integrado del constructo de Personalidad Eficaz son las “Demandas del yo”, constituido fundamentalmente por tres rasgos: motivación,

atribución y expectativas. Igualmente estos rasgos están presentes en los postulados de Bandura sobre autoeficacia.

Es necesario puntualizar que el constructo de Personalidad Eficaz se centra en definir los elementos que lo integran, y no únicamente en la importancia que tiene la confianza y creencias personales en la autoeficacia, que es lo que ha investigado y desarrollado Bandura. Esto constituye la diferencia esencial entre ambos constructos. Por ello la Personalidad Eficaz no puede ser encuadrada entre los postulados conductuales de A. Bandura (al menos en sus inicios) ni corresponde exactamente con su teoría Social Cognitiva.

1.1.4.2. Estudios sobre inteligencias y su aporte al constructo.

El constructo de Personalidad Eficaz, como veremos, parte del postulado de que los actos realizados por una persona eficaz son conductas inteligentes, entrenables y objeto de desarrollo. Posiblemente sea un tipo de inteligencia específica y concreta que debe estar presente en toda persona eficaz. Por ello parece necesario nutrirse de todos aquellos autores que han trabajado en el campo de la inteligencia y las distintas modalidades de la misma.

A lo largo de las últimas décadas, el estudio psicológico de la inteligencia ha experimentado una progresiva evolución, permitiendo la aparición de propuestas cada vez más abiertas, en las que se conjugan elementos novedosos, ausentes – al menos de forma explícita – en las primeras teorías.

Durante los años 80 encontramos dos desarrollos claves en este sentido: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), posteriormente modificada por el propio Gardner (1999) y la Teoría Triárquica de Sternberg (1985).

Para **Gardner** (1983), cada competencia intelectual humana comprende, en primer lugar, el dominio de las habilidades necesarias para la resolución de los problemas que conciernen al organismo y, en segundo, la habilidad para encontrar o plantear nuevos problemas, lo que constituye la base para la adquisición de nuevos conocimientos (Gardner, 1983).

Posteriormente (Gardner, 1999) reformula su definición de inteligencia presentándola como potencial biopsicológico para procesar información que puede activarse en un marco cultural con el fin de resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Las inteligencias específicas de Gardner son **potencialidades**, posibilidades subjetivas de actuación en el medio. No existen como entidades palpables, sino que se manifiestan en ciertas habilidades y comportamientos, cuya utilidad o valor son reconocidos dentro de un determinado entorno cultural. Estas ideas apuntan una posible interpretación de la relatividad del concepto de inteligencia

La *teoría Triárquica* de la Inteligencia de **Sternberg** (1985) constituye el otro gran referente teórico, imprescindible para comprender el reciente desarrollo en torno al concepto de inteligencia. Con objeto de comprender este concepto en toda su extensión, Sternberg no se limita a considerar las diferentes teorías psicológicas,

sino que recoge aportaciones de enfoques alternativos, estudios transculturales e incluso concepciones populares sobre la noción de inteligencia.

Al abordar su estudio lo primero que advierte es la falta de unanimidad en torno a la definición del concepto. Asumiendo este panorama teórico, Sternberg aboga por un enfoque abierto en el que tengan cabida concepciones y resultados de diversa procedencia. Para ello diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia.

- a) los componentes que la integran,
- b) la experiencia que se tiene al respecto y
- c) el contexto en que aparece.

En consecuencia la *teoría Triárquica* queda definida por tres **subteorías**, una para cada una de las dimensiones propuestas:

- La **subteoría componencial** hace referencia a Metacomponentes, componentes de realización y de adquisición de conocimientos.
- La **subteoría experiencial** pone de manifiesto la habilidad para enfrentarse a la novedad, y habilidad para automatizar el procesamiento de la información.
- La **subteoría contextual** habla de adaptación, selección y configuración con el medio.

A partir de estas tres subteorías Sternberg sintetiza su concepto de inteligencia en la siguiente definición, *“La inteligencia es la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado en aquellas regiones en la*

continuidad de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o a la automatización en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos” (Sternberg, 1985, pág. 120).

Sintetizando, la *teoría Triárquica* ofrece una visión de la inteligencia como un conjunto de componentes o procesos cognitivos, considerados inteligentes tanto en función de las condiciones del entorno como del factor temporal.

En trabajos posteriores ha continuado profundizando en esta concepción. Lo afirmado sobre la inteligencia en la *teoría Triárquica* no puede repercutir sino en la consecución del éxito personal. De ahí que los términos en los que fue formulada la definición anterior llevaran al autor a desarrollar una teoría de la *Inteligencia Exitosa* (Sternberg, 2003). Este planteamiento es además compatible con los hallazgos de los estudios transculturales, los cuales han influido de manera decisiva sobre este planteamiento de la inteligencia.

Condicionado, indudablemente, por los resultados de éstas últimas, Sternberg se ha referido recientemente a la inteligencia como: *“La habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural [...]. La habilidad para alcanzar el éxito depende de la gestión de nuestras fuerzas y de la corrección o compensación de nuestras debilidades [...]. Es preciso lograr un equilibrio de las habilidades para adaptarse, modificar y seleccionar los entornos [...]. El éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas”* (Sternberg, 2003, pág. 154).

Al igual que Gardner, en los posteriores trabajos de Sternberg es posible identificar ciertos elementos característicos de las teorías de la Inteligencia Emocional.

Otras dos dimensiones de los componentes básicos que integran el constructo de Personalidad Eficaz son los Retos el Yo y las Relaciones del Yo.

Los rasgos que integran los Retos del Yo son el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. En cuanto a las Relaciones del Yo, la componen la empatía, la asertividad y las habilidades de comunicación.

Los estudios de Gardner (1983, 1999) y Sternberg (1985) plantean la existencia de este tipo de dimensiones como constituyentes de la inteligencia inter e intra personal.

Es imprescindible el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal para un correcto planteamiento de los problemas generados como consecuencia de las intra e inter relaciones consigo mismo y con los demás. Al igual que es necesario la activación e implementación de las citadas inteligencias para la búsqueda de soluciones pertinentes y adecuadas de los mismos.

1.1.4.3. Estudios sobre inteligencia emocional y aportaciones al constructo.

Los estudios de Gardner (1983, 1999) y Sternberg (1985) sobre la inteligencia están siendo muy relacionados con las investigaciones centradas en torno a la

inteligencia emocional, apareciendo en su caso como los pioneros básicos que la propician.

Los primeros estudios que hacen referencia a la Inteligencia Emocional son una consecuencia de dos líneas de investigación psicológica en Norteamérica y Europa que emergieron hacia finales del siglo pasado. El término *“Inteligencia Emocional”* fue introducido en la literatura científica en dos artículos publicados en 1990. El primer artículo fue el de Mayer y Salovey (1997) que definieron formalmente la Inteligencia Emocional como *“la habilidad para controlar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”*

En los años siguientes se produjo una expansión de trabajos en torno al término, pero Mayer y Salovey (1997) focalizan su definición de Inteligencia Emocional como un conjunto de cuatro **habilidades mentales** que son las siguientes:

- ❖ **Percibir y expresar emociones de forma precisa.** Hace referencia a la habilidad para percibir e identificar las emociones de uno mismo y en otros, así como incluir otros estímulos tales como las voces de las personas, historias, música y trabajos de arte.
- ❖ **Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva,** es decir, habilidad para utilizar los sentimientos de modo que ayuden en ciertas empresas cognitivas, tales como la solución de problemas, la toma de

decisiones y la comunicación interpersonal, y también lleva a focalizar la atención y posiblemente el pensamiento creativo.

- ❖ **Comprender las emociones** que implica el conocimiento tanto de los términos relacionados con la emoción y la manera en la que ésta se combina o progresa, como de la transición de una emoción a otra.
- ❖ **Regular las emociones** para el crecimiento personal y emocional que incluye la habilidad para emplear estrategias que cambien los sentimientos y la evaluación de la eficacia de tales estrategias.

La inteligencia emocional como rasgo (Petrides, K. V. y Furnham, A. 2000; Petrides, K.V., Furnham, A. y Martin, G.N. 2004, Petrides, Pérez González y Furnham, 2007). Modelos mixtos tales como el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998) Bradberry Greaves (2005) y el Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social.

Mayer y Salovey, (1997), aportan la siguiente definición de Inteligencia Emocional: *“la Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual”* (Pág. 134)

Como puede observarse, los autores hablan de cuatro niveles o ramas del concepto de Inteligencia Emocional. El nivel primero es el nivel más bajo que concierne a la habilidad simple de percibir y expresar emociones. El nivel más alto concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. En cada nivel se incluyen habilidades que progresivamente van emergiendo a lo largo del desarrollo humano.

Petrides y Furnham (2000), a diferencia de Mayer y Salovey (1997), consideran la Inteligencia Emocional no como un conjunto de habilidades, sino un rasgo de personalidad. Es importante comprender que la Inteligencia Emocional entendida como rasgo y la Inteligencia Emocional como capacidad son dos constructos distintos.

En la actualidad Petrides y Furnham (2000); Petrides, Furnham, y Martin (2004) Petrides, Pérez González y Furnham, (2007) proponen una distinción conceptual entre el *modelo de habilidades* y el *modelo de rasgos*. El rasgo "Inteligencia Emocional" (o "rasgo emocional auto-eficacia") se refiere a "una constelación de disposiciones de comportamiento y de autopercepciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional". Esta definición abarca disposiciones de comportamiento y habilidades autopercebidas, y se evalúa mediante autoinformes.

Los rasgos deben ser investigados dentro del marco de la personalidad. El rasgo modelo de la IE es general y abarca el modelo de Goleman (1998) y el de

Bar-On (2006). Petrides y Furnham (2000) critican el modelo basado en habilidades argumentando que se basan en resultados psicométricos carentes de significado.

El modelo de **Goleman** (1998) concibe la Inteligencia Emocional como una variedad de competencias y habilidades que guían la ejecución de las conductas sociales (Bradberry y Greaves, 2005). En su libro *La Inteligencia Emocional en la empresa* (1998), Goleman investiga la Inteligencia Emocional en entornos laborales, y defiende que es el mayor predictor de éxito laboral. Posteriores investigaciones de Bradberry y Greaves (2005) confirman esta idea.

Tras analizar las competencias que poseen las personas exitosas en el ámbito de la empresa, llega a la conclusión de que existen veinte competencias emocionales clave, agrupadas en cuatro categorías (Goleman, 1998):

Auto-conciencia: Habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos, así como su efecto en las demás personas. Las competencias que se miden y desarrollan en esta categoría son: la auto-confianza, la capacidad para despertar estados emocionales positivos y llenos de buen humor.

Auto-regulación: Habilidad para controlar y redireccionar impulsos y estados emocionales negativos, unido a la capacidad para suspender juicios y pensar antes de actuar. Las competencias que se miden y desarrollan en esta categoría son: Auto-control, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, orientación a resultados e iniciativa.

Empatía: Habilidad para apreciar las necesidades de otros y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes le rodean. En esta categoría se miden y desarrollan: la empatía, la conciencia organizacional y la orientación al servicio.

Socialización: Es la habilidad de relacionarse efectiva y afectivamente con las demás personas, creando redes de relaciones, aportando para construir climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones. Las competencias en esta categoría son: desarrollo de persona, liderazgo, influencia, comunicación, gerencia del cambio, manejo de conflictos, construcción de redes y cooperación en equipo.

Las competencias emocionales no son innatas, sino aprendidas, y deben ser entrenadas para su mayor desarrollo. Para Goleman (1998) los individuos nacen con una Inteligencia Emocional que determina su potencial para aprender las competencias emocionales.

Reuven Bar-On (2006) fue uno de los primeros en utilizar el concepto de “cociente emocional”. Su objetivo es definir aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar ante una persona en un contexto social, y a adaptarse y afrontar las situaciones y demandas del medio. Para él son habilidades entrenables que se desarrollan con el tiempo.

Bar-On defiende que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media son, generalmente, más exitosas a la hora de enfrentarse a demandas del medio, mientras que las personas con baja Inteligencia Emocional pueden tener

pocos éxitos y problemas emocionales. Para él la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen por igual a la Inteligencia General, que es la que determina el éxito en la vida. Centrándonos en la Inteligencia Emocional, que es la que nos ocupa, él la define como “*un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio*” (Bar-On, 2006. Pág. 146)

Señala a su vez el autor, la existencia de cinco componentes que la constituyen:

- Componente intrapersonal, que incluye autoaceptación, autoconciencia emocional, asertividad, independencia emocional y autoactualización.
- Componente interpersonal, que incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
- Manejo de estrés, que incluye tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Adaptabilidad o ajuste, que incluye prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- Estado de ánimo, que incluye optimismo y felicidad.

El modelo de Reuven Bar-On (2006) es, con toda probabilidad el más cercano a los planteamientos del constructo referido.

La principal aportación de la inteligencia emocional al constructo de Personalidad Eficaz es la existencia de rasgos que tienen que ver con las relaciones interpersonales. En su momento veremos como el constructo

Personalidad Eficaz considera como una dimensión imprescindible las Relaciones del Yo donde la empatía, asertividad y comunicación son dimensiones básicas. Rasgos que están muy presentes en el entorno de los estudios sobre inteligencia emocional.

1.1.4.4. Estudios en torno a la madurez y aportaciones al constructo.

Uno de los constructos, pertenecientes a la psicología, que más se utiliza y menos se ha intentado definir con precisión es el de *madurez psicológica* y sus sinónimos: madurez de la personalidad y madurez personal. Como estimable excepción se encuentra el trabajo de Heath (1965) que trata de configurar un modelo teóricamente sólido y operativamente viable, lo suficientemente comprensivo para definir unas dimensiones transculturalmente válidas de madurez. Hallamos también una apertura a la cuestión de la madurez en los últimos años.

Un buen ejemplo de ello ha sido la proliferación de modelos de estadios evolutivos, de naturaleza cualitativo-estructural que han surgido en los últimos años aplicados a diversos ámbitos del desarrollo. Estos modelos, inspirados fundamentalmente en los trabajos de Erickson (1982), Piaget (1970) y Kohlberg (1984), proponen secuencias evolutivas que conducen a los sujetos hacia estructuras cualitativamente superiores, es decir, hacia estructuras más madurativas. El desarrollo y la manifestación de la madurez representarían el final de un proceso continuo en el ciclo vital. Esta visión puede servir de guía a la hora de clasificar los distintos acercamientos al constructo de madurez psicológica. Una visión estática de la madurez la concebiría como la posesión de determinadas

características psicológicas, máxima expresión de la personalidad humana. La madurez sería así como un estado de plenitud al que se llega tras un proceso de crecimiento paulatino, secuencial, acumulativo.

Zacarés y Serra (1998) abordan el estudio de la madurez personal desde una triple perspectiva: La teórica de la personalidad, la del propio adulto en desarrollo y la lega o común. Las tres se han utilizado en los acercamientos constructivistas de la personalidad, aunque a la última se le suele conceder menor importancia que a las otras dos. Es un abordaje metodológico de triangulación.

De todos los modelos estudiados nos merece especial significado para nuestro objetivo aquellos que relacionan la madurez con las competencias.

Dos modelos cobra especial interés para nuestro constructo: El modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de competencia propuesto por White (1959) continuado por Garmezy y Masten (1991) Waters y Sroufe (1983).

El modelo de madurez psicológica de Heath (1965), identifica una serie de rasgos indicadores de competencias: Claridad sobre la propia identidad; Actitud positiva hacia la resolución de problemas; Habilidad para realizar anticipaciones complejas sobre consecuencias futuras; Orientación a la realidad, metas realistas; Autoestima; Optimismo; Tolerancia; Capacidad de relación estrecha con otros; Responsabilidad basada en principios; Apertura a la experiencia; Curiosidad intrínseca y genuina; Persistencia ante el fracaso y la adversidad; Determinación; Fuertes intereses; Capacidad de asumir la desaprobación al realizar una tarea

según criterios propios; Habilidad y disposición para hacer uso de la ayuda de otros según las propias necesidades sin llevar a significar autosuficiencia; Asertividad; Autoconfianza; Autocontrol; Sentimientos sobre el propio destino; Capacidad para resistir a distracciones internas; y Control sobre impulsos.

Heath (1965) se refiere a este núcleo de rasgos interrelacionados como el yo competente.

En el modelo de competencia propuesto por White (1959) este autor define la competencia como la capacidad del organismo para interactuar eficazmente con su ambiente.

Aunque White restringió la competencia a aquellas habilidades y conocimientos que son instrumentales para la adaptación efectiva con un sentido enraizado más en lo biológico que en lo social, sin embargo a lo largo de los años, diferentes aspectos de este proceso de adaptación eficaz se fueron incorporando a la teoría e investigación.

Garmezy y Masten (1991) describe a la persona competente en base a estos rasgos: efectividad manifiesta; capacidad para una adaptación efectiva; sistema motivacional que subyace a los esfuerzos por lograr una interacción eficaz en el ambiente; percepciones y evaluaciones del sujeto de su propia efectividad; y conocimientos y habilidades requeridos para la adaptación eficaz en ambientes y tareas más o menos complejos.

Waters y Sroufe (1983) define al individuo competente como *“aquel que es capaz de hacer uso de sus recursos personales y ambientales para lograr un buen resultado evolutivo”*.

Estos autores sugieren que para medir la competencia en un período evolutivo dado se deberían evaluar las tareas más relevantes para ese período a través de múltiples medidas.

La competencia también se ha subdividido según el dominio o campo en que se aplica, dando lugar así a una tipología de competencia: competencia social, cognitiva, laboral, académica, afectiva e incluso de razonamiento moral. De todas ellas, la más estudiada es la que tienen que ver con la adaptación efectiva de las relaciones interpersonales.

Recientemente se ha propuesto un nuevo constructo, el de competencia relacional que trata de mantener un equilibrio entre una cierta especificidad que proporcione dirección y significado a la conducta y una amplitud que abarque todo el proceso de iniciar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

Delimita un modelo de dos componentes, cada uno de ellos con unos atributos específicos.

El primer componente lo llama iniciación que incluye aquellas habilidades más relevantes para iniciar, controlar y efectuar demandas en las relaciones e

incluye los siguientes atributos específicos: Asertividad, dominancia, competencia instrumental, timidez, retraimiento y ansiedad social.

El segundo componente es fortalecimiento y abarca las habilidades para intensificar y mantener relaciones gracias a ellas los vínculos interpersonales se hacen más satisfactorios, duraderos y accesibles. Incluye los siguientes atributos específicos: intimidad, confianza, sensibilidad interpersonal, empatía, altruismo y adopción de perspectiva.

La relación entre madurez psicológica y competencia no ha sido sistemáticamente investigada, sobre todo por la falta de un referente de investigación claro del primer constructo aunque si encontramos estudios con adultos (Helson y Wink, 1987; Vaillant, 1971; Vaillant y Milofsky, 1980) y con adolescentes y jóvenes (Kinney, R., Lunde, I., Henet, M. y Merzel, A.P.C. 1988) que podrían enmarcarse bajo este tópico.

Se hablaría entonces de la madurez como competencia superior o de segundo orden, muy cercano a esa definición de competencia evolutiva de Waters y Sroufe (1983).

1.1.5. DIMENSIONES DEL CONSTRUCTO.

Las diez dimensiones, fruto de los estudios previos existentes que han desarrollado constructos relacionados con los conceptos de personalidad competente, personalidad madura, personalidad inteligente emocional, son las siguientes:

- Autoconcepto en base real
- Autoestima correspondiente al Autoconcepto
- Motivación
- Expectativas adecuadas
- Atribución de causalidad
- Afrontamiento de problemas
- Toma de decisiones
- Empatía
- Asertividad
- Comunicación

Estas características constitutivas de la personalidad eficaz se agrupan en cuatro categorías entorno al yo que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

En su reciente trabajo Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) desarrollan con detalle las cuatro categorías constitutivas del constructo a través de los estudios realizados en cada una de las diez dimensiones que las constituyen. En este trabajo recogen aportaciones anteriores y se actualizan cada una de estas dimensiones,

aunque ya con anterioridad se habían ido realizando aportaciones a cada una de las categorías.

Así en torno a los avances sobre la categoría Fortalezas del yo Alonso, Fernández y Martín Palacio (2004) presentaron una comunicación en el IV Congreso internacional de Psicología y Educación de Almería.

En torno a la categoría Demandas del yo que comprende las dimensiones de Motivación, Atribución y Expectativas se hicieron varios trabajos previos por miembros del equipo de investigación GOYAD. Así tenemos el trabajo de Martín del Buey y Romero (2003) sobre la influencia de las expectativas en el rendimiento. Igualmente presentan en el mismo IV Congreso Internacional de Almería una comunicación en torno a la categoría Demandas del yo los investigadores Fidalgo Gonzalez et al. (2004). Más adelante Martín Palacio y Martín del Buey (2008a) publican un trabajo sobre los patrones de atribución de causalidad.

Sobre la categoría Retos del yo, cuyas dimensiones son Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones también se presenta una comunicación sobre los avances en esta categoría en el IV Congreso Internacional de Almería firmada por Aguirre, Fernández y Martín Palacio (2004).

Finalmente, sobre la categoría Relaciones del yo también ha habido varias aportaciones previas a la realizada en el 2012. Mónico, Alonso y Fernández Zapico (2004) presentan los avances en el IV Congreso Internacional de Almería. Posteriormente Fernández Zapico, Martín Palacio y Martín del Buey (2009) publican

un trabajo relacionado con las competencias relacionales en el marco de la personalidad eficaz.

Hecha esta breve exposición realizo una síntesis de las aportaciones recientes de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) en torno a las dimensiones.

La **primera** categoría se denomina “**Fortalezas del Yo**” y recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima que dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro? Se considera esta primera dimensión como el pilar donde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz.

Los autores expresan que es notable la cantidad de bibliografía que en los últimos tiempos se está vertiendo sobre este tema. Para constatar hacen un recorrido de definiciones en torno a los conceptos de autoconcepto, autoestima y autorrealización en destacados autores que han tratado el tema (Martín del Buey y Martín Palacio 2012c).

De tal forma esto es así, que la dimensión genérica de autoconcepto ha ido desplazando a otras dimensiones consideradas hasta ahora como condicionantes y/o determinantes de la eficacia de los comportamientos humanos. Se refieren entre otras a las dimensiones aptitudinales consideradas hasta hace poco como la base de un rendimiento escolar o la influencia de determinados factores de personalidad tales como la introversión, la estabilidad emocional, en el desempeño laboral y

profesional.

Señalan que si bien es cierto que los estudios en torno al tema se han prodigado últimamente de tal forma que cualquier sondeo del término autoconcepto en bases de datos de reconocida solvencia arroja resultados espectaculares en cantidad y calidad, es igualmente cierto que la abundancia de investigaciones ha producido también imprecisiones y algo de confusión terminológica. Por esta razón y a efectos de precisar su constructo hacen una declaración de los términos por los que esta dimensión como variable integrante del constructo personalidad eficaz.

Les parece sugerente y así se lo han hecho ver a los autores por expertos que han juzgado tesis doctorales dirigidas por ellos, la organización que hacen de los conceptos de autoconcepto, autoestima y autorrealización como un bloque unitario de la actitud sobre uno mismo.

Autoconcepto: se inserta dentro del concepto psicológico de una actitud con sus peculiaridades particulares. Se entiende como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el de dicha actitud.

Este concepto personal se enmarca en unas coordenadas espacio temporales que son las coordenadas que definen a la persona humana, dándole además de un matiz psicológico, un matiz de carácter antropológico y filosófico. El hecho de aceptar el espacio significa que el individuo acepta su realidad física, afectiva y cognitiva encuadrando dichas realidades de forma que puedan ser cuantificadas y cualificadas.

El hecho por otra parte, de aceptar el tiempo en una equilibrada armonía sin exceso de pesimismo ni optimismo es un reto ya importante a valorar en el devenir de cada día contando con sus momentos altos y bajos.

Consta de una dimensión cognitiva de autoconocimiento, una dimensión afectiva que es lo que llamamos autoestima que luego analizaremos y por último una dimensión conativa que lleva a la ejecución de lo analizado en la cognitiva y valorado en la afectiva que denominamos autocontrol.

Esta subdimensión está formulada en términos de un continuo de forma donde los extremos reflejan el máximo y mínimo nivel de autoconcepto respectivamente y en el medio se dan niveles medios de autoconcepto. Estas categorías serán: autoconcepto alto, autoconcepto medio, autoconcepto bajo.

Autoestima: Es la dimensión afectiva del autoconcepto. Supone o se entiende como la resonancia que la dimensión cognitiva tiene en el ego. Aunque es cierto que la autoestima es más importante que el autoconcepto, y que el autoconcepto debe llevar a la autoestima, el que se situó como dimensión del mismo no quiere significar que se le reduzca de categoría.

Esta dimensión es la valoración que hacemos de lo que tenemos de positivo y negativo en nosotros mismos generando en nosotros un sentimiento favorable o desfavorable hacia nosotros mismos.

Esta subdimensión está formulada en términos de un continuo de forma que

los extremos reflejan el máximo y mínimo nivel de autoestima igual que ocurría en el autoconcepto y a su vez niveles medios en la zona media del continuo. Estas categorías serán: alta autoestima, autoestima media, baja autoestima.

Autocontrol Emocional: se ha denominado así, pero también se engloba dentro de la dimensión global de autoconcepto.

Es lo que se entiende en el autoconcepto como su dimensión conativa que es la que nos impulsa o nos lleva a la realización de una acción después de lo que vemos o estimamos en la dimensión cognitiva y valoramos en la dimensión afectiva.

Hay autores que también incluyen esta variable como un aspecto de las habilidades sociales, pero desde el punto de vista de los autores, es más lógico incluirla en este apartado debido a que el control emocional, pasa o tiene como primer paso el reconocimiento de las emociones que experimenta cada uno para luego intentar controlarlas, por eso entra en relación con la dimensión afectiva y cognitiva de autoconocimiento. Esta subdimensión está formulada en términos de un continuo de forma que los extremos reflejan el máximo y mínimo nivel de autocontrol igual que ocurría en el autoconcepto y a su vez niveles medios en la zona media del continuo. Estas categorías serán: autocontrol alto, autocontrol medio, autocontrol bajo.

La **segunda** categoría del constructo personalidad eficaz se ha denominado **“Demandas del Yo”** y agrupa todos los factores relacionados con: motivación de logro, atribuciones o locus de control y expectativas.

Esta segunda categoría, da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de que depende su consecución exitosa?.

Estas preguntas, a juicio de los autores del constructo, son básicas en la vida de cualquier persona. No tener respuestas para ellas crea en el individuo una línea muy alta de incertidumbre que puede conducir a una angustia existencial de primera magnitud. No saber qué se quiere a cualquier nivel de querencia es molesto. No tener ninguna expectativa de poder conseguir lo que se desea también. Y desconocer la causa verdadera de ello es tremendamente desorientador. Las tres cosas forman dimensiones íntimamente relacionadas que activan el comportamiento humano.

No es suficiente con saber qué quiero, es necesario tener expectativas de su consecución y conocer de forma sabia la dependencia o causa facilitadora de su consecución.

Por ello es necesario adentrarse en el estudio de las demandas del yo, que se ha considerado la segunda categoría del yo, íntimamente relacionado con las fortalezas. A nadie se le oculta que las fortalezas del yo, es decir, un buen autoconcepto y autoestima están íntimamente relacionados con las motivaciones, expectativas y atribuciones. Todo está relacionado con todo.

Parece sugerente la organización de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) de estas tres dimensiones.

Consideran las tres dimensiones dentro de un continuo temporal. El presente es la motivación, el futuro la expectativa y el pasado la atribución.

Por lo que respecta al presente se puede hablar de una determinada dimensión vital que configura a la persona y la impulsa a la acción. Es la motivación como causa determinante del comportamiento humano y, cómo no, de una conducta eficaz.

Por lo que respecta al pasado debemos hablar sobre la atribución que hace la persona a los resultados de su actuación motivada. Estaremos hablando de atribución de causalidad.

Por lo que respecta al futuro se habla de la expectativa que tiene la persona de conseguir lo que se propone en base a la atribución que hace de sus posibilidades reales y del conocimiento que tiene de sí mismo e intensidad de su motivación.

Componente motivacional.

A juicio de los autores del constructo es obvio que sobre el concepto motivación y sus implicaciones hay un océano de referencias, de planteamientos, de investigaciones y de estudios concordantes y disonantes, clasificaciones escuetas y prolijas. Estudios en la línea de la complejidad del término y estudios en la línea de su simplificación.

En esta abundancia fijan los términos en que la dimensión Motivación entra a formar parte del constructo personalidad eficaz.

Su propuesta se centra en clasificar todos los posibles motivos humanos, por variados que aparezcan, en su descripción dentro de una de estas áreas que en su momento el profesor Martín del Buey denominó Seguridad, Afecto, Bienestar, Orgullo, Novedad y Economía (Pizarro, Martín Palacio y Di Giusto, 2011) y que en la actualidad ha denominado brevemente cada uno de estos tres componentes. Certeza, Autoestima, Salud, Autoconcepto, Cambio y Administración (CASACA).

El profesor Martín del Buey afirma que estos seis motivos surgen de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, pero también surge de una observación larga en el tiempo del análisis empírico de la motivación en humanos.

Cada una de los motivos planteados se encuentran fundamentados en numerosos estudios, entre los que destacan como más relevantes el grupo de Investigación Internacional MOW (1987), Descombes (1977), Super (1970), Yates (1990), Elizur, Borg, Hunt y Magyari (1991), Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993), Bozhinova, Jiliová y Georgieva (1994); Katz (1988), Jensen (1993), Rokeach (1973) y Schwartz (1999) y por último, el cuestionario MIQ-Minnesota Importance Questionnaire (Gay, Weiss, Hendel, Dawis y Lofquist, 1971) definido por seis factores que son interpretados como motivos Éxito, Confort, Estatus, Altruismo, Seguridad y Autonomía.

El *motivo Seguridad o Certeza* se describe como la tendencia a la búsqueda

de seguridad tanto en el mundo personal como social y laboral. Esa seguridad se obtiene manteniendo certezas sobre el presente, el pasado y el futuro. Se evita al máximo situaciones de incertidumbres y cuando aparecen se intentan resolver lo antes posible. Es un motivo impulsor de muchas actitudes.

El motivo *Seguridad* aparece en los modelos o escalas de Katz (1988), Jensen (1993), Rokeach (1973), Yates (1990), Elizur et al. (1991), Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993) bajo esa misma denominación, también aparece en el modelo de Schwartz (1999) como "conformidad", y en el cuestionario de motivos relacionados con el mundo laboral MIQ (Gay et al., 1971) como "Seguridad", siendo uno de sus seis factores.

El *motivo Afecto* mide la tendencia a buscar el apoyo, el estar en contacto con los demás, el poder ser de utilidad a otros, etc. Es la necesidad de relaciones interpersonales y de amar.

El Afecto aparece también de forma sistemática bajo distintas acepciones: "relaciones agradables" (Super, 1970), "sociabilidad" (Descombes, 1977), "contactos interpersonales" (MOW, 1987), "relaciones sociales" (Yates, 1990), "oportunidad de conocer gente" (Elizur et al., 1991), "relaciones de amistad" (Holt y Keats, 1992), "trabajar con gente" (Harrington y O'Shea, 1993) o "universalismo" (Schwartz, 1999). El cuestionario MIQ (Gay et al., 1971) plantea este motivo como una de las necesidades de las que parte para su elaboración, bajo el nombre de "relaciones humanas". La otra parte de este motivo hace referencia al altruismo, también recurrente en la investigación sobre el tema: Super (1970), Descombes (1977), Katz

(1988) y Yates (1990) hablan también de "altruismo", Elizur et al. (1991) de "contribución a la sociedad", Jensen (1993) de "servicio a la sociedad", Bozhinova et al. (1994) de "trabajo que beneficie a otros", Schwartz (1999) de "benevolencia y en el MIQ (Gay et al., 1971) el "Altruismo" figura como uno de los factores del cuestionario.

El *motivo Bienestar o salubridad* mide la tendencia a la búsqueda del bienestar, el sentirse bien con uno mismo tanto física como mental y afectivamente. La necesidad de superar cualquier sensación u amenaza de dolor, padecimiento o sufrimiento

El motivo *Bienestar* en Super (1970), el grupo MOW (1987) y en Holt y Keats (1992) aparece bajo la denominación de "ambiente agradable", Katz (1988) habla de "horario" como uno de los motivos a tener en cuenta, Yates (1990) habla de "condiciones de trabajo" y "estilo de vida", Elizur et al. (1991) de "condiciones de trabajo, confort y limpieza" y "horas convenientes de trabajo", Holt y Keats (1992) también hablan de "no demandar tiempo personal", y aparece como uno de los factores en el MIQ (Gay et al., 1971) bajo el epígrafe "Confort".

El *motivo Orgullo o Autoconcepto tridimensionado* mide tendencia a la búsqueda de status social, prestigio y reconocimiento.

El valor *Orgullo* aparece en esta revisión teórica bajo las tres vertientes del mismo que apuntábamos más arriba: Prestigio, Poder y Responsabilidad. El término "prestigio" también es utilizado por Super (1970), Yates (1990), Harrington y O'Shea

(1993) y Bozhinova et al. (1994). Otros autores se refieren a este mismo valor como "ambición" (Descombes, 1977), "vida social" (Rokeach, 1973) "estatus social" (MOW, 1987), "estatus en el trabajo" (Elizur et al. 1991), y también en el MIQ (Gay et al. 1971) que figura como "Éxito". El término "poder" es utilizado por Jensen (1993) y Schwartz (1999), Super (1970) se refiere a él como "capacidad de dirección", Yates (1990) como "autoridad", Elizur et al. (1991) como "influencia en la organización" y "responsabilidad" y Harrington y O'Shea (1993) como "dirección". En el MIQ (Gay et al. 1971) figura como el valor "Estatus". La "responsabilidad" aparece en Super (1970), MOW (1987), Rokeach (1973) y Jensen (1993) se refiere a este valor como "compromiso" y Schwartz (1999) como "autodirección".

El motivo *Novedad o Cambio* mide la tendencia a la búsqueda de nuevos retos, de variedad y diversidad en las actividades, etc. Perseguirá una ocupación en la cual se puedan idear cosas nuevas, se pueda usar la imaginación y se valore la creatividad con oportunidad de realizar tareas diferentes, viajar, emprender actividades que impliquen aventura.

El valor *Novedad* es denominado por Super (1970), el grupo MOW (1987) y Yates (1990) como "variedad en el trabajo", Holt y Keats (1992) como "trabajo que ofrezca variedad" y Harrington y O'Shea (1993) como "variedad-diversión". Dentro de este valor también incluimos la "creatividad" (Super, 1970; Yates, 1990; Harrington y O'Shea, 1993), a la que diferentes estudios han dado distintas denominaciones: "comprensión" y "uso de actitudes" (Descombes, 1977), "autoexpresión" (MOW, 1987), "amplitud de espíritu" (Rokeach, 1973) o "autodirección/estimulación" (Schwartz, 1999).

El *motivo Economía o administración o rentabilidad* mide la tendencia a la búsqueda de la máxima rentabilidad u obtención de beneficio con el mínimo esfuerzo posible.

Este valor aparece bajo la denominación de "compensación económica" (Katz, 1988; MOW, 1987; Jensen, 1993 y Yates, 1990), "salario" (Super, 1970; Harrington y O'Shea, 1993), "Beneficios, vacaciones, bajas por enfermedad, pensión, seguro" y "sueldo o cantidad de dinero que recibes" (Elizur et al.,1991), "nivel de ingresos" (Holt y Keats, 1992), y por último, "trabajo que me ofrezca oportunidades de llegar a ser rico" y "trabajo que me permita un buen estándar de vida" (Bozhinova et al.,1994).

Pero con independencia de este catálogo de motivaciones, Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran pertinente una clasificación que habla de posturas motivacionales básicas en el comportamiento humano. Se refieren a la propuesta relacionada con las motivaciones básicas implícitas en cualquier comportamiento humano.

Motivación por la tarea determinada por aquellas personas que se interesan por lo que hacen y es el propio interés generado por el contenido de la materia lo que mantiene su nivel de actividad.

Motivación por conseguir éxito existente en aquellas personas cuya pretensión es obtener éxito a costa de lo que hacen sin que el interés por lo que hacen sea, en ese caso, lo prioritario.

Motivación por evitar el fracaso existente en aquellas personas cuya pretensión vital es evitar en todo momento situaciones conflictivas o insatisfactorias en las que pueda haber el mínimo atisbo de crítica o sensación de fracaso o ridículo

¿Son contradictorias la clasificación desarrollada por Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) con las posturas motivacionales básicas?. Para ellos, las posturas motivacionales básicas están presentes con mayor o menor intensidad en las seis motivaciones humanas que hemos descrito anteriormente. Su presencia en cada uno de esos seis motivos solamente es cuestión de intensidad, es decir, en el motivo básico de seguridad presente en todo ser humano, esta le puede proporcionar el interés que despierta la tarea en sí, la consecución de un determinado reconocimiento o la evitación de un determinado castigo. Una sola motivación básica o las tres simultáneas con igual o mayor/menor peso. Y así podemos señalar lo mismo respecto a los otros cinco motivos que he expuesto anteriormente.

Creen que de las tres posturas motivacionales básicas la motivación por la tarea es la más plausible. Y por supuesto la que crea mayor felicidad y tranquilidad de ánimo. Es la menos competitiva y supone un reto de la persona consigo misma. Pero reconocen que está en proceso de extinción, es decir, conseguir que lo que haces te guste y que este gusto sea el único motivo de tu acción es excelente, pero con frecuencia es difícil de conseguir. Posiblemente una persona con características de eficacia, eficiencia y efectividad lo consiga haciéndolo compatible con los otros motivos y de forma especial con la segunda de las actitudes básicas: consecución de logro.

En su opinión, una persona eficaz posiblemente no haga lo que quiere pero si quiere o logre querer lo que hace, ese es el éxito.

Los autores entienden que estas motivaciones vitales deben ser matizadas. Las principales matizaciones vienen impuestas por dos variables: La variable contextual y las variables de no-exclusividad.

Con respecto a la variable contextual: estas actitudes vitales posiblemente no son siempre transferibles a todas las circunstancias vitales. Es decir, que una persona en un determinado ámbito de actuación manifiesta una determinada actitud motivacional de interés por la tarea que no siempre será para todos los tipos distintos de tareas que acometa. Esto es un campo de investigación.

Con respecto a la variable de no exclusividad: una actitud motivacional básica no es excluyente o incompatible con otra actitud básica. Es decir, que una persona puede estar altamente motivada por la tarea pero esto es perfectamente compatible con el deseo de triunfar o de evitar situaciones embarazosas. Aquí estamos hablando de prioridades en caso de elección.

Componente atribucional.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacer una buena atribución de causalidad al resultado de nuestras acciones es un acto de inteligencia propio de una persona eficaz. Requiere mucha dosis de fortalezas del yo: adecuado autoconcepto y autoestima. Es un acto que igualmente requiere una justa templanza

para ajustar en su medida la causa del éxito y en su caso, del fracaso. O del éxito parcial o del fracaso parcial. Aceptar el éxito es relativamente fácil, aceptar el fracaso quizás sea más complicado.

El estudio de la atribución es ya antiguo, se han investigado las posibles causas que determinan con carácter general la resistencia a dar una adecuada casualidad a los resultados de nuestras acciones. Sobre todo a aquellas que por no haber conseguido mediante ellas las metas pretendidas generan frustración.

Sobre la dimensión Atribución se ha escrito mucho, y parece ser que hay un gran consenso en lo que se ha escrito. Posiblemente sea Weiner (1972, 1986) el autor que fijo conceptos, aunque no el único.

Las cuatro dimensiones esenciales son:

El *locus* que hace referencia a la localización de la causa: externa o Interna.

La *estabilidad* que se refiere a la naturaleza temporal de la causa que puede ser relativamente estable o puede cambiar una situación a otra.

Controlabilidad que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa.

Exclusividad que tiene lo que ocurre: es personal o se extiende a una población más numerosa.

Alonso Tapia y Sánchez García (1992) ha elaborado la escala EAT y Alonso Tapia, Montero García y Mateos Sanz (1992) elaboraron el **EMAI** que de alguna forma están relacionadas con las teorías atribucionales anteriormente señaladas.

Los instrumentos diseñados por estos autores son útiles cuando se utilizan como diagnóstico previo para una actuación en cualquier programa. Conseguir que el sujeto sea capaz de hacer una ajustada y adecuada atribución a lo que le sucede va a constituir un punto de apoyo muy importante para el desarrollo de su personalidad y para un adecuado enfrentamiento con la realidad de cada día y con los problemas que le surjan en ese diálogo con ella. Una buena atribución supone buen punto de partida para la resolución de conflictos.

Componente expectante.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran que si importantes son la metas que la persona eficaz persigue y la posible atribución de causalidad que hace de sus logros y sus fracasos, no lo es menos la importancia que se concede a las expectativas que tiene en conseguir lo que se propone.

Sobre este tema se ha escrito mucho, y no sólo a partir de los postulados de Bandura (1997) relacionados con la creencia de autoeficacia.

Hasta tal punto se ha desarrollado la dimensión expectativa que es muy frecuente descubrir significativos trabajos en que se pondera y recalca la importancia de tener y desarrollar una postura positiva hacia lo que se pretende conseguir. Esta creencia ha cambiado posiblemente muchos planteamientos y estrategias en el campo educativo y empresarial.

Respecto a las expectativas, clasifican las expectativas en dos apartados

posibles. Expectativas de éxito y expectativas de evitación de fracaso. Como se puede observar, se centran en expectativas de consecución de una meta, sea positiva o evitativa.

Iniciar una actividad con una expectativa cero no es posible en sentido estricto, hablaríamos posiblemente de patología o masoquismo, pero ya este aspecto constituye otra esfera afín a la personalidad eficaz.

Alonso Tapia y Arce (1992) han desarrollado la escala de Expectativas de Control (ECO). Es una escala compleja en donde se exploran las expectativas de éxito o fracaso académico que tienen los estudiantes tanto en general en los estudios como de una forma concreta en las áreas de matemáticas, lengua española y ciencias sociales. Está constituida por nueve escalas que presenta las expectativas atribuidas a: al poder de otros, habilidad, aleatoriedad y esfuerzo personal. No cabe duda que estos niveles de expectativas están muy relacionados con las atribuciones de causalidad del pasado. Es posible que exista una correlación positiva entre atribuciones y expectativas aunque no conocemos estudios concretos al respecto. Como es deducible cualquier programa de intervención que hagamos debe pasar necesariamente sobre correcciones a los niveles de expectativas negativos en nuestros estudiantes tanto para su situación presente como su situación futura.

Acorde con estas conceptualizaciones la categoría *Demandas del yo* debe tener en cuenta las tres dimensiones básicas de la misma: presente, pasado y futuro, o lo que es lo mismo, de actitud motivacional básica frente a las cosas,

atribución de lo obtenido una vez realizado el comportamiento y expectativas de obtención futura.

La **tercera** categoría del constructo se la ha denominado “**Retos del Yo**” y agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de Decisiones.

Responde a la pregunta igualmente existencial de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo los resuelvo?.

El afrontamiento de problemas y su resolución constituye una de las acciones vitales más importante de la existencia humana y abarca todos los espacios de su actuación. Tiene implicaciones en los procesos cognitivos y en los afectivos.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) plantean en un mínimo marco conceptual que necesariamente empieza por ubicar el tema de afrontamiento y toma de decisiones dentro de un marco mucho más general como es el de la resolución de conflicto o problema.

Una característica de la personalidad eficaz posiblemente sea estar receptivo y concienciado de la existencia de dificultades. Y ante las mismas, dar soluciones pertinentes.

El análisis de la dificultad es la primera de las respuestas inteligentes que se espera de una persona eficaz. Pero antes de nada es convertir la dificultad en

problema y no en conflicto.

Como señalan, el problema es la cara inteligente de la dificultad. Si por dificultad entendemos todo aquello que se presenta como inconveniente en el proceso de satisfacción de las motivaciones, lo más importante de cara a la continuidad del proceso es comprender y delimitar perfectamente todos los elementos que componen la dificultad.

Lo más normal y habitual es que la dificultad nunca se presenta de forma simple y llana, es decir, casi siempre se presenta confusa y difusa. Y aquí viene el acto inteligente de una persona eficaz que se centra en definir con claridad todos los elementos componentes de la dificultad. Es decir, hacer un correcto planteamiento del problema discriminando los elementos esenciales, sus partes y el alcance de cada una de ellas.

Si descubrir la etiología del problema es una parte importante, no lo es menos la medida que se toman para su solución.

Posiblemente muchos problemas no tengan una solución total y sí soluciones parciales y confortables. Debemos aceptarlo, pero lo que no es adecuado es optar por soluciones en falso.

Por solución de problemas o soluciones válidas en el contexto social de la vida real, hay que referirse al proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los

problemas que se encuentra en la vida de cada día.

Este proceso incluye tanto la generación de soluciones alternativas como la toma de decisiones o elección conductual.

Una solución es una respuesta de afrontamiento o un patrón de respuesta que es efectivo en alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones personales propias para que no sea percibida a partir de ahí como un problema. Eso significa que maximiza las consecuencias positivas (beneficios) y minimiza otras consecuencias negativas (costes).

La efectividad de cualquier solución particular puede variar para diferentes individuos o diferentes ambientes, dependiendo de las normas, valores y niveles del solucionador del problema o de otras personas significativas que son responsables de juzgar la ejecución del que ha solucionado el problema.

En este proceso resolutorio es frecuente que se hable de fases. Cada componente, o fase, del proceso tiene un determinado propósito o función. Conjuntamente, se espera que cuando se apliquen componentes de una forma eficaz a un problema maximicen la probabilidad de descubrir y llevar a cabo la solución más eficaz. El orden de las etapas representa una secuencia lógica y práctica para el entrenamiento, y para una aplicación sistemática y adecuada. Este orden no significa que la solución del problema se desarrolle siempre en una secuencia unidireccional comenzando en la primera fase y terminando en la última, sino que una buena solución del problema conlleva que el sujeto pase de una fase a

otra y pueda retroceder a etapas previas antes de que complete el proceso.

Las distintas formas de acometer, que hemos referenciado ha dado lugar a la formulación de estilos o tipos por lo que siempre me hemos tenido interés. Las clasificaciones tipológicas tienen un interés práctico, a nuestro entender, muy importante. Las tipologías definitorias de diferentes estilos son múltiples.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) se inclinan por hacer la siguiente clasificación de posibles tipologías existentes e a la hora de afrontar los problemas:

Tipo Positivo: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y buscando soluciones alternativas. “Coge el toro por los cuernos”

Tipo Intropunitivo: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema. “Echa balones fuera”.

Tipo Hedonista: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por sí mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.

Tipo Intrapunitivo: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se

declara impotente. “Tira la toalla”

La **cuarta** categoría del constructo se la ha llamado “***Relaciones del yo***” y es un área integrante del constructo personalidad eficaz basado en el principio incuestionable que soporta toda la realidad del yo como ser social ineludible. Un yo eficaz no puede eludir esa situación.

Todas sus eficacias están insertas en esa red social de la que no puede eludirse y en la que quiera o no está siempre implicado. Digamos que felizmente implicado. Pero que no está exenta de dificultades y de retos que necesariamente tienen que superar.

Se centra en tres dimensiones básicas que incluimos en la *Relaciones del yo*. Estas son: Capacidad comunicativa, empática y asertiva.

Centrarse únicamente en estas tres dimensiones es peligroso en la medida que puede dejar fuera otras dimensiones que pueden considerarse por otros como básicas y esenciales. La intención es defender que en estas tres es posible reunir o agrupar otras dimensiones existentes relacionadas con las relaciones del yo.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a varios autores que han abordado el tema de las habilidades sociales:

Gil Martínez (1997), recoge un amplio conjunto de estrategias de intervención pedagógica que fomentan el desarrollo de las actitudes y los valores (educación de

la autoestima y educación para la convivencia), hasta ahora, según él, insuficientemente tratadas y deficientemente conocidas.

Vallés y Vallés Tortosa (1996) proponen su marco conceptual y realizan una exhaustiva revisión de los componentes más básicos implicados en las habilidades sociales.

Para estos autores, el área de las habilidades sociales, como indican en su prólogo, ha sido objeto de numerosos estudios, investigaciones y aplicables a diferentes parcelas del comportamiento humano. Ha habido con todo, pese a su interés, dificultades de terminología, pareciendo en la actualidad un cierto grado de unanimidad en lo referido a la delimitación conceptual así como a las unidades de análisis de las habilidades sociales y a su consideración de que son conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia y que se modifican.

Alonso Tapia (1995) define las habilidades sociales como "Una serie de comportamientos interpersonales verbales y no verbales, más o menos complejos, a través de los cuales las personas influimos en aquellos con los que actuamos, obteniendo de ellos consecuencias favorables y suprimiendo o evitando efectos desfavorables" Este autor ofrece un amplio listado de habilidades sociales incluidas en la mayoría de los programas de entrenamiento.

Martínez Pampliega y Marroquín Pérez (1997) sugieren que un programa de desarrollo de habilidades Sociales debe tener presente el importante papel que los factores cognitivos, afectivos y comportamentales juegan en la determinación del

comportamiento.

Propuesta desde el procesamiento interrelacional.

Los planteamientos de los autores hasta aquí mencionados despiertan un especial interés pero a juicio de Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) les falta, o al menos no lo han descubierto, un marco conceptual de referencia más amplio.

Por ello se interesan por lo que llaman la metacompreensión o los metacomponentes de las habilidades sociales.

Para ello acuden a la difundida y repetitiva teoría de la comunicación desde los postulados cognitivos. A su juicio, ofrece una plataforma lo suficientemente interesante para hacer una propuesta integradora de las *relaciones del yo*. Pero también ofrece una plataforma muy interesante de los fundamentos que ofrece la psicología social en relación a la etiología del comportamiento social. La unión de ambas consideraciones les permite fundamentar su aproximación a lo que han llamado las *relaciones del yo* dentro del constructo de la personalidad eficaz.

Pastor Ramos (1978) sugiere, que en el estudio del comportamiento interindividual hay tres procesos básicos de conducta casi siempre presente en cualquier relación interpersonal:

El conocimiento del otro: percepción del otro o empatía.

La comunicación con él: comunicación.

La estima que se le tiene: atracción o rechazo.

Capacidad empática.

La conducta empática tiene una fundamentación basada en la percepción interpersonal. Es un proceso complejo. Pero es necesario y prioritario como base de una relación del yo eficaz, eficiente y efectiva. La empatía es en definitiva la capacidad de comprensión que se debe tener de la persona percibida siendo un condicionante y en su caso determinante de las relaciones con ella. Establecer una buena comprensión o empatía es primordial y esa característica es una dimensión de singular importancia como característica básica de una personalidad eficaz. Por ello interesa entrar en sus aspectos más esenciales que normalmente no se abordan cuando se trata esta dimensión.

Como puede observarse la capacidad empática es un proceso complejo de percepción y comprensión del otro que implica un adecuado y pertinente entrenamiento. Existe una determinada precisión perceptiva que depende de una serie de factores que también han sido desarrollados por la psicología social.

No se han conseguido hasta el momento presente individuar índices seguros de validez perceptiva, que consisten en el logro de conocimientos específicamente exactos sobre otras personas en aquellas facetas a las que se dirige la atención perceptiva de un observador.

Igualmente cabe decir de la constancia o fidelidad de la percepción. Por constancia, se hace referencia al problema de que quizás, la gente percibe a los

demás con cierta exactitud sólo en algunas ocasiones o bajo algunos aspectos y que en consecuencia fluctúa en unas ocasiones u otras.

Tanto la validez como la constancia perceptiva pueden ser imputadas a una interminable lista de fuentes de variación. Entre ellas cabe destacar las siguientes: las características personales, el contexto situacional, y el tipo de percepción de que se trate.

Respecto al ajuste socio-emotivo se ha experimentado que un observador para verse libre de distorsiones subjetivas, necesita una buena puntuación en madurez afectiva y que podrá concretarse en la llamada estabilidad emocional y una satisfactoria sociabilidad. Se argumenta que las personas con problemas de ajuste emotivo desarrollan una exagerada defensividad perceptiva y una anormal sensibilidad hacia determinados estímulos que distorsionan su percepción objetiva de los demás.

Finalmente respecto al sexo y a la edad, se ha demostrado que la edad relacionada con la complejidad cognoscitiva es un factor condicionante de la agudeza y precisión perceptiva del otro. Y en relación con el sexo, cabe decir que tradicionalmente se ha considerado a la mujer como más intuitiva y penetrante que el hombre, lo que hacía suponer que tenían una mayor perspicacia perceptiva. Las investigaciones experimentales no han encontrado diferencias significativas al respecto.

A modo de resumen se entenderá por empatía: una dimensión que entra

dentro de la dimensión global de las habilidades sociales. Es una habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas. En el extremo inferior del continuo nos encontramos aquella persona insensible que no se pone en el punto de vista del otro sino que es en cierto modo egoísta, sólo piensa en sí mismo; en el término medio del continuo nos encontramos a la persona simpática que se pone con el otro intentando pensar como ella pero desde su propio punto de vista (es el sentir con), y por último el extremo final tenemos el sujeto empático que (siente en), es decir que se pone en la persona del otro.

Capacidad comunicativa

La conducta perceptiva que establece la base de una relación de mayor o menor empatía implica de forma simultánea una conducta comunicativa. Lo que una persona hace, su simple presencia o modo de estar ante otros, su imagen locuaz, gesticulante, muda, móvil o inerte, puede en cualquier caso ser percibida por los demás como señal estimulante que solicita de ellos determinadas reacciones.

La comunicación es una conducta de un organismo que sirve de estímulo para la conducta de otros. La comunicación interpersonal es omnipresente en la vida social humana y manifiesta la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación psíquica.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) el enfoque de la comunicación tiene que plantearse sustancialmente desde la teoría cognoscitiva de la

comunicación. Según esta teoría, la comunicación interpersonal es una verdadera producción creativa de significados por parte del emisor en la que participa activamente el perceptor. Esta comunicación simbólica tiene su origen en el pensamiento racional humano que constituye una verdadera alternativa específicamente distinta a la del aprendizaje animal. Mediante ella la persona es capaz de imaginar posibles conductas futuras, realizar anticipando también imaginativamente su éxito o fracaso. Ello le permite de antemano y antes de haber activado ninguna conducta, el aceptarlas o rechazarlas como significativas.

Cabe preguntarse por las razones de la comunicación humana. Como respuesta, se presenta un listado abundante a modo de motivos para ello. Se postula la pulsión exploratoria, la reducción de incertidumbre, el conflicto cognoscitivo, la comunicación con gente similar, el deseo de poder, de prestigio, la extraversión, la revelación de la propia intimidad.

Enumeradas de forma muy sintética, las causas posibles de la comunicación humana Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a los tipos de comunicación: la verbal y la no verbal. En la primera consideran aspectos tales como la relatividad lingüística, el lenguaje connotativo. En la comunicación no verbal se considera el valor comunicativo de los contactos oculares, la distancia corporal, los gestos comunicativos entre otras cosas.

De todo lo expuesto se deduce que una persona eficaz debe poseer habilidades comunicativas de especial relevancia en el sentido y profundidad de lo que aquí se ha señalado. Y cabe igualmente decir que esas referencias que señala

el desarrollo de un amplio catálogo de habilidades deben estar presentes en el buen saber hacer de una persona eficaz, eficiente y efectiva.

En síntesis, la comunicación se refiere al estilo en que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad de comunicación. Se refiere al hecho de que se intente integrar en grupos, se comunique, le guste estar con gente o por el contrario no le guste relacionarse, sea tímido, etc.

De esta forma se construye un continuo cuyo extremo inferior es el sujeto con una alta sociabilidad que le gusta estar en grupos y relacionarse, el término medio que es el sujeto con una sociabilidad media y por último, el sujeto que no se relaciona, que tiene una sociabilidad baja.

Capacidad asertiva

Si nos planteamos definir qué es la conducta asertiva nos empezamos a encontrar con dificultades. Este vocablo tiene significación muy amplia y abarca una gran diversidad de conductas.

A pesar de la gran popularidad alcanzada por el término asertividad y por el entrenamiento asertivo todavía no hay una definición universalmente aceptada.

Hay unas ideas generales, normalmente aceptadas, pero nada más. Pero después cada autor propone su visión personal tras la cual hay una filosofía implícita.

Otro problema que se plantea y que está pendiente es el referente a las dimensiones del concepto asertividad.

Existen varias propuestas.

La asertividad se compone de varias dimensiones. La clasificación realizada por Lazarus (1973) ha sido ampliamente utilizada. Su origen no es experimental pero no obstante ha habido últimamente estudios que han confirmado una parte de esta multidimensionalidad.

Las cuatro dimensiones propuestas por Lazarus (1973) son:

La capacidad de decir No.

La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.

La capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos.

La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones.

Conducta Social y Asertividad.

Se refiere al estilo que tiene el sujeto de relacionarse con los demás de forma que no la interrumpa. Así podemos encontrarnos con estilos de relación agresivos, pasivos o asertivos que se relacionan con los estilos de liderazgo directivo, pasivo, participativo, respectivamente. En el extremo inferior del continuo está el estilo agresivo-directivo que intenta imponer sus criterios sobre los demás pisoteando los derechos de las otras personas, en el extremo medio el estilo pasivo que no impone de ningún modo sus opiniones sino que siempre actúa en base a lo que los otros

decidan, y por último el extremo superior de la escala que es el estilo asertivo participativo que negocia con los demás de forma comunicativa y sociable sus opiniones contrastando y viendo puntos a favor y en contra en todas las posturas posibles.

1.2. TIPOLOGIA MODALES MULTIVARIADAS.

Las tipologías o ciencias de los tipos humanos se han construido muy lentamente, pero posee cartas de nobleza que remontan muy lejos en el tiempo y se extiende a todos los países y culturas (Martín del Buey, 1985).

Las tentativas de clasificación a las que ha dado lugar la historia de la Psicología son numerosas y variadas.

Esta labor lenta y progresiva revela una doble y fundamental preocupación del ser humano: el propio conocimiento y el conocimiento del otro. Estos datos infraestructurales son básicos de todas las relaciones interpersonales (Marcote, 2001; Romero, 2001).

El hecho de que hayan surgido tantas tipologías en la mente de los investigadores o pensadores científicos o precientíficos a lo largo de muchos siglos, como un modo de ordenar de alguna manera el complejo reino de las diferencias individuales nos prohíbe rechazarlas a la ligera.

Según su inspiración más que su orden cronológico de aparición se pueden apreciar tres grandes movimientos tipológicos: el causal, el metafísico y el factorial. Dentro de éste último se encontraría la corriente psicoestafística y la corriente correlacional (Martín del Buey, 1985).

Hagamos brevemente un recorrido histórico que refleja esta constante

preocupación en el pensamiento psicológico y antropológico.

1.2.1. RAZÓN DE SER DE LAS TIPOLOGÍAS.

“La primera estrategia de los hombres, es su esfuerzo por imponer algún orden en el asunto de las diferencias individuales fue clasificar a la gente en tipos” (Tyler, 1972).

Esta búsqueda de tipos surge de la experiencia de que la combinación de algunos elementos dentro de una estructura psicológica, acarrea la presencia de ciertos rasgos con la exclusión de otros. De esta manera surgen los tipos como constelaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamiento o maneras de ser. Así las tipologías han tenido un valor usual de pronóstico.

Las tipologías o ciencia de los tipos humanos se remontan muy atrás en el tiempo y se extienden a razas y culturas. Cada investigador tiene su “tipología”, es decir, su método personal de caracterización de los tipos humanos (Gallitat, 1981).

Esta progresión revela una preocupación del ser humano: el propio conocimiento y el conocimiento del otro.

El que existan tantas tipologías como investigadores o científicos a lo largo de los siglos para ordenar las diferencias individuales no permite desecharlas (Tyler, 1972).

1.2.2. CONCEPTO CLÁSICO DE TIPO.

Es un término unido al concepto de carácter. En el concepto de carácter se distinguen tres acepciones: la etimológica, la del lenguaje común y la del lenguaje caractereológico (Gallitat, 1981).

En sentido etimológico “carácter” es la transcripción fonética de la palabra griega “*Karácter*”, que significa huella, marca, grabado. Dentro de esta agrupación se precisan varios aspectos del carácter: lo propio de un sujeto y por ello original y distintivo; formado desde su origen y por ello originario o congénito; marca permanente y con ello se subraya su aspecto estable; una forma unitaria, estructura que corresponde a una posición en particular (Gallitat, 1981).

El sentido dado en el lenguaje corriente, es mucho más incierto y confuso. La palabra carácter designa una forma moral del sujeto o se refiere a un estilo de orientación del sujeto: así expresiones como “tener un carácter difícil”, etc., en el cual hay un juicio de valor (Gallitat, 1981).

En sentido dado por los caracterólogos se enmarca en dos orientaciones: una que considera al término en su amplia acepción y otra que restringe el amplio campo de su significado.

El sentido amplio viene definido por la manera propia de un hombre de marcar su influjo sobre la vida y sufrir su huella (Gallitat, 1981).

Dicho de otra manera el carácter cubre el capital psicológico del ser y todo lo que la influencia del medio han añadido para especificar una manera de sentir, pensar, de querer o de comportarse. Adoptan este sentido los caracterólogos germanos como Habermas, Adler, Kierkegaard y franceses como Foulché, Binet, Wallon (citados en Kagles, 1965).

El sentido estricto viene sintetizado por dos definiciones del caracterólogo René Le Senne (1960) al definirlo como un sistema invariable de las necesidades que se encuentran en los confines de lo orgánico y de lo mental y conjunto de disposiciones congénitas que forman el esquema mental del hombre.

En este sentido se considera el aspecto innato del carácter y sus vínculos con las bases biofisiológicas del ser, sean hereditarias o congénitas (personales y originales).

Estas bases son las condiciones de las clasificaciones de los caracterólogos tales como Malapert, Paulhan, Heymans, Wiersma, Pende, Sheldon y de la Escuela Caracterológica Francesa (citados por Lorenzini, 1965).

Las consideraciones sobre el término carácter lleva a distinguir una serie de términos con los que se corresponde y que fueron objeto de polémica de las que tampoco se libre el concepto de tipo. En concreto los conceptos de constitución, temperamento, individualidad, personalidad, persona y personaje.

El concepto de constitución se mueve en la concepción de lo orgánico, ligado

al campo biológico, que se traduce en una estructura y formas corporales, anatómicas y morfológicas (Viola, 1937) de las que emanan algunas características psicológicas.

El concepto temperamento se acepta en líneas generales como un complejo psicofisiológico individual situado en la articulación de lo físico y de lo psíquico, en el que se afirma un modo de respuesta a los estímulos del mundo exterior (Lorenzini, 1965).

El concepto de individualidad se refiere a las señas psicológicas de un individuo en un momento determinado de su historia (Gallitat, 1981).

La personalidad incluye aspectos morfológicos y fisiológicos, aspectos sensitivos e intelectivos, aspectos afectivos y volitivos. En estos aspectos los distintos autores no se muestran concordantes cuando se desciende a nivel de los rasgos o factores comunes a cada uno de los aspectos. Aquí surgen diferencias de criterios. La mayoría de los autores ponen en el centro o núcleo de la personalidad el “YO”, el cual lo consideran como la fuerza directriz y coordinadora del psiquismo. Consideran que las estructuras no son partes disgregadas independientes en sus actuaciones sino que estén unidas en un haz coherente (Pervin, 1978). El concepto persona, vendría a ser la personalidad considerada bajo el ángulo normativo.

El concepto personaje, que Berger (1967) lo define como un conjunto de maneras de actuar, de andar, de hablar, sistemas de ideas, de creencias, en resumen, un comportamiento y una mentalidad, actitudes y convicciones de relación

con la función social.

Con estos antecedentes el carácter podría definirse como la identidad insustituible del ser particular en tanto que se expresa de manera espontánea en toda su vida psíquica. Se manifiesta como la causa permanente de nuestros actos y el principio de nuestras conductas (Gallitat, 1981).

1.2.3. VINCULACIÓN DEL CONCEPTO TIPO CON LA BIOLOGÍA Y LA HERENCIA.

Aunque el carácter y el tipo se forma de las relaciones sociales se dice que tiene su origen en una serie de rasgos que pueden observarse en los primeros años de vida esta es la concepción de Meilli (citado en Benedetti, 1980).

Meilli (1941) estudia comportamientos infantiles indiferentes desde el punto de vista psicosocial (tales como reacción emotiva y psicomotora a la exposición de un objeto, duración en segundos de la sorpresa que precede al establecimiento de contacto con el objeto, etc.) para establecer relaciones entre estos datos perceptivos, motores, emotivos y dimensiones del carácter y la inteligencia de las edades ulteriores.

1.2.4. PRINCIPALES TIPOLOGÍAS CLÁSICAS.

Hay tres grandes concepciones tipológicas generadas a lo largo de la historia por el movimiento causal, el movimiento metafísico y el movimiento factorial.

1.2.4.1. TIPOLOGÍAS CAUSALES.

Referidas a aquellas que son explicativas y buscan las causas de los comportamientos caracteriales. Se distinguen cuatro corrientes:

La **Corriente constitucionalista** entre las que se encuentran las biotipológicas y caracterológicas de los medios interiores. Ambas están dentro de la línea hipocrática.

La **Corriente clínica y psiquiátrica** entre las que se encuentra las tipologías patológicas de los tipos extremos y las tipologías patológicas de la integración.

La **Corriente de la psicología del inconsiente** entre las que se encuentran las tipologías psicoanalíticas de orientación freudiana, la tipología analítica de Jung, las tipologías adlerianas y otras tipologías no freudianas.

Y finalmente la **Corriente reactiva o mesológica** que consideran al ser en sus reacciones al medio próximo y lejano comprendiendo el medio cósmico. Son el origen de las características astrológicas y zodiacales.

1.2.4.2. TIPOLOGÍAS METAFÍSICAS O ÉTICAS.

Se interesan por la orientación profunda del ser.

Destacan Kagles (1965) y Spranger (1972) en Alemania y Toulemonde (1961) en Francia.

Para Kagles (1965) el hombre participa con su yo en dos realidades opuestas: el alma, principio de vida espontánea; y el espíritu, principio de artificio.

Psicológicamente esta dualidad se traduce por la oposición sensibilidad-voluntad. En función de los poderes del alma y el espíritu se distinguen tipos apasionados, razonables, espirituales y estáticos.

Spranger (1972) crea una clasificación basada en la orientación del ser. Deduce seis tipos: el teórico, económico, estético, el hombre social, político y el religioso (Benedetti, 1980; Lorenzini, 1965).

Toulemonde (1961), distribuye a sus individuos por sus tendencias en vez de por sus facultades. Hay dos fines en la vida social: uno de orden material, posesión de bienes, de fortuna y el otro de orden espiritual, la búsqueda de la consideración. Según esto aparecen dos tipos: los generosos y los parsimoniosos.

1.2.4.3. TIPOLOGÍAS FACTORIALES.

Aquí se enmarcan las corrientes psicoestadística y la corriente correlacional.

La perspectiva factorial en tipología se fija en 3 ejes de investigación (Gallitat, 1981):

1º Aislar en el todo estructural que es la personalidad de un ser, la subestructura estable que constituye el carácter, manera de ser en el mundo, estilo de vida o modo de respuesta a los estímulos.

2º Encontrar en la dinámica interna del carácter, los factores que interfieren y cuya combinación produce un núcleo psíquico que vivirá las influencias intrínsecas o extrínsecas ejercidas sobre él.

3º Sacar la combinación de factores tipos, subtipos y variedades con vistas a aprovechar la originalidad de cada ser humano.

A. La corriente psicoestadística es la primera de la teorías tipológicas factoriales.

Entre 1905 y 1908 los psicólogos Heymans y Wiersman (1909) hicieron una encuesta sobre la herencia, destinada a precisar en qué medida los rasgos psicológicos de los padres se transmitían a los hijos. Redactaron un cuestionario de 90 preguntas y para conseguir la máxima objetividad, sometieron este cuestionario a aquellos que podrían conocer a padres e hijos a la vez; después hicieron el análisis estadístico de respuestas. Así dedujeron estructuras de comportamiento. El análisis clínico estadístico de respuestas. Así dedujeron estructuras de comportamiento. El análisis clínico permitió aislar tres propiedades: emotividad, actividad y resonancia de las representaciones que daban lugar a 8 tipos fundamentales. De esta forma establecieron una de las primeras clasificaciones con base estadística del carácter.

Gastón Berger (1967) y André Le Gall (1972) complementarán estos trabajos de lo que salió la escuela caracterológica franco-holandesa, en la que los tres factores fundamentales vienen precisados en esta escuela en los siguientes términos: la emotividad es la facilidad de experimentar trastornos psicosomáticos

cuya importancia no tiene proporción con las causas de origen externo o interno que son su causa.

La actividad es la cantidad de energía orgánica potencial que un individuo puede liberar bajo forma de acción, con vistas a objetos útiles.

La resonancia de las impresiones concierne a la rapidez y a la duración de reacción de un individuo ante lo que afecta a su psiquismo.

La combinación de estos factores da lugar a 8 tipos: coléricos, apasionados, nervioso, sentimental, sanguíneo, flemático, apático y amorfo. Pero clasificar a los individuos según tres factores les pareció demasiado esquemático por eso Gastón Berger (1967) propuso enumerar los factores del 1 al 9, así se hacían posible comparaciones de comportamiento social e individual.

Berger (1967) tomó la oposición egocentrismo-alocentrismo de Le Senne (1960) y la descompone en 4 factores llamados de tendencias: la polaridad combatividad-dulzura; la avidez o fuerza o debilidad de la afirmación de sí mismo; la ternura o facilidad de compartir sentimiento del otro; los intereses sensoriales o agudeza de percepciones y del placer que resulta de ellas.

B. La corriente correlacional es la segunda dentro de la corriente factorial.

Con el perfeccionamiento de las matemáticas los psicólogos han sustituido la estadística por el análisis factorial debido a los trabajos de Sperman (1904) y

Thurstone (1938).

El fundamento de este proceso lo constituyen dos nociones: la correlación, que corresponde al grado de unión o coeficiente de correlación que existe entre dos rasgos de carácter y la covarianza, es decir, la tendencia de dos elementos a variar simultáneamente y en la misma dirección.

En primer lugar deberíamos citar al psicólogo americano Sheldon (1960) que combina los métodos estadísticos y correlacionales, antropométricos y embriogenéticos, todo ello aplicado a individuos normales. Del método estadístico correlacional tomó la técnica reductora de Allport (1977) pero partiendo de 650 rasgos de carácter tomados de vocabulario usual.

De la antropometría Sheldon (1960) tomó la técnica de las mediciones referidas a las características tipificadas. De la embriogenética, retuvo la teoría de los tres componentes endomórfico, mesomórfico y ectomórfico del embrión. Estos tres componentes recuerdan los tipos pícnico, atlético y leptosómico de Kretschmer (1967). Por último Sheldon (1960) estableció las correlaciones entre los tipos psicológicos y los tres tipos morfológicos.

En segundo lugar citaremos a Cattell, Coulter y Tsujioja (1966) que se refieren a las bases de datos de psicometría y de una forma más concreta a los datos Q obtenidos de cuestionarios, datos T obtenidos de pruebas objetivas y datos L obtenidos de calificaciones por observadores conductuales (Buss y Poley, 1979).

El que no podía faltar es Eysenck (1956) con su teoría de la personalidad basada en un método de análisis factorial y en un método experimental riguroso, electroencefalografía, estudio de umbrales de la excitación al ruido, a la luz, a los sabores, etc. Siguiendo a Eysenck la personalidad comprende 4 dimensiones: el eje introversión-extraversión, el eje estabilidad emocional-inestabilidad emocional, la inteligencia y el psicotismo.

1.2.4.4. CRISIS DEL CONCEPTO CLÁSICO DE TIPO.

Durante el siglo XX los psicólogos y especialmente los psicólogos americanos, han venido sometiendo a dura crítica los conceptos de tipo y la razón fundamental que se manifiesta no es solamente la posible ambigüedad del término sino por la implicación que lleva de ser clasificaciones mutuamente exclusivas, lo cual se opone lógicamente a la cuantificación de los atributos de los seres humanos. En consecuencia las mismas concepciones tipológicas clásicas, a excepción de las dos corrientes últimas señaladas han caído en desuso en la psicología moderna porque, bajo la influencia anglosajona, esencialmente conductista, se ha centrado enteramente en la investigación de dimensiones mensuradas y objetivables de la personalidad.

1.2.4.5. INTENTOS DE UN POSIBLE REENCUENTRO: ESTRATEGIA DIFERENCIADORA DE LOS RASGOS.

Se intenta poner orden en las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos. En vez de adscribir cada individuo a su clase, como hacen las tipologías

clásicas, se dirige la atención a los rasgos que se manifiestan en su conducta. El describir a muchos individuos con los mismos rasgos sirve para expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos (Tyler, 1972).

Un rasgo es una marca distintiva de algo, de un individuo o clase. En psicología de la personalidad el término se utilizó como clasificatorio, como de estructura disposicional, o como fuerza o principio interior (Pinillos, 1978).

El rasgo debe ser una nota representativa de otras muchas notas conductuales propias de un sujeto o grupo de sujetos.

Stein (1963) dice que en la actividad de las personas hay una parte variable y una parte propositiva constante, y ésta última es la que se pretende identificar con el rasgo.

Los rasgos concebidos como motivos participan en el aspecto de la disposición, o estructura facilitadora de respuestas ante cierto tipo de situaciones. El rasgo puede tener un fundamento biológico innato, puede ser temperamental, facilitando la respuesta. Pinillos (1978) lo define como: una estructura regulativa de carácter tendencial que facilita, pero no produce, una clase de respuesta.

Operacionalmente el rasgo se define a partir de una intercorrelación de respuestas semejantes ante estímulos diversos. La iniciación de la respuesta corresponde a la estimulación; pero la personalidad hay que entenderla como dependiente de fundamentos biológicos y de sus condiciones (Pinillos, 1978).

El problema que surge al entender los rasgos como variables de personalidad radica que en unos casos son muy pocas y en otras son demasiados.

Los conceptos de rasgo hacen posible la comparación de una persona con otra. Pero los rasgos no son inconexos e independientes entre sí y algunos son más importantes que otros dentro de la personalidad. Los detalles más concretos emergen de las características de los actos y experiencias particulares; luego el conjunto de rasgos de un comportamiento de un sujeto o clase se llama tipo.

Para Cattell (1979) un tipo es un modelo constituido por medidas de rasgos que figuran dentro de ciertos valores modelos.

1.2.4.6. RECONSIDERACIÓN DEL CONCEPTO DE TIPO: CONCEPCIÓN MODAL MULTIDIMENSIONAL.

Varios investigadores se preguntaban si no pueden ser que los tipos sean compatibles con una medición o un método cuantitativo para abordar las diferencias individuales.

Cattell, Couter y Tsujioka (1966) han considerado tres modelos de tipos que se usan en medición: el modelo de tipo polar, que se refiere a los extremos de un rasgo bipolar distribuido donde se supone que el rasgo es amplio. El tipo modal se define mediante un aglutinamiento de individuos a lo largo de un rasgo simple donde cada aglutinamiento o modelo representa un tipo. El tipo de especies o multidimensional, se agrupa a los individuos en tipos basándose en la similitud de

sus perfiles (Bolz, 1972).

La identificación de los tipos de especies o tipos modales multidimensionales; consiste en identificar grupos de individuos determinando la similitud de diferentes perfiles de rasgos.

Dos perfiles pueden diferir en términos de elevación, dispersión o forma, resultante de la equiparación de ambos perfiles. Un coeficiente de similitud que tenga en cuenta 3 parámetros se pueden encontrar diferencias y similitudes de individualizados perfiles de rasgos lo que hacen un agrupamiento multivariado más rico y más analítico.

La ubicación de los tipos, basándose en los rasgos, según la tipología multidimensional se puede aplicar a problemas nuevos e importantes (Buss y Poley, 1979).

1.2.4.6.1. TÉCNICAS DE AGRUPACIÓN POR CONGLOMERADO.

Bolz (1972) agrupa los tipos en 7 categorías entre las que destaca las técnicas de agrupación por conglomerados.

Esta técnica consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos, cuyo objetivo consiste en encontrar, describir y explicar alguna estructura simple dentro de una compleja masa de datos. También es objetivo reproducir y automatizar los procesos que pueden observarse visualmente en dos dimensiones y ampliarlos a cualquier número de dimensiones; agrupar las unidades en clases, dentro de las

cuales las unidades o datos tengan perfiles análogos, configurando así una reducción de datos y simplificar el análisis que pueda explicar las estructuras latentes en los datos.

Cada clase puede describirse mediante un perfil medio o típico. El método de agrupamiento por conglomerados no se indicó hasta fines de los años 50 cuando aparecen los ordenadores. Los métodos de agrupamiento por conglomerados se reducen a las siguientes etapas:

a) Selección de las unidades y variables:

La especificación de los datos exige la correlación de unidades, variables y la elección de una para cada variable.

La inclusión de muchas unidades en un tipo hará que este tipo aparezca como conglomerado. La representación excesiva de un tipo no afecta al agrupamiento del resto. No existe un universo claro de unidades y las fácilmente disponibles no constituyen una muestra probabilística de cualquier población.

La selección de variables y atributos es más importante que el de las unidades y determina que aspectos del comportamiento de las unidades se representa en el agrupamiento. La representación excesiva de variables en un área puede afectar al resultado total. Las variables pueden refinarse, subdividiéndose y combinándose. Las variables tendrán dependencia estadística con respecto a grupos de unidades. La elección de variables es subjetiva y es también un elemento crucial del proceso de agrupamiento por conglomerados. En un proceso

de agrupamiento los datos pueden disponerse en una tabla rectangular, correspondiente las filas a unidades y las columnas a las variables o atributos observados.

b) Determinación de las medidas de similitud entre las unidades:

Una medida natural de disparidad entre los puntos es la distancia euclidiana al cuadrado y si las variables son dimensionadas, es necesaria una distancia ponderada para que el análisis tenga sentido.

No hay una sola elección correcta de las ponderaciones, pero si operativa y preferible una elección subjetiva cuidadosa basada en el conocimiento externo de las variables.

Respecto a las variables cuantitativas, las medidas de similitud utilizadas son equivalentes al cuadrado de una de las distancias ponderadas o sin ponderar.

c) Agrupación de las unidades en conglomerados:

Los métodos de agrupamiento exigen una gran cantidad de cálculo. Así, encontrar los pares más próximos de agrupamiento más grande y calcular la distancia entre el nuevo grupo y cada uno de los restantes.

d) Interpretación y descripción de los resultados del agrupamiento:

El resultado puede representarse mediante un árbol o dendograma.

e) Otros análisis e interacciones:

La posibilidad de tratar conglomerados como proceso interactivo, utilizando resultados de uno de ellos para mejorar el siguiente representa un papel esencial en cualquier procedimiento de agrupamiento.

Hay una relación entre análisis factorial y la técnica de agrupamiento por conglomerados. Ambos métodos tratan de descubrir y describir estructuras en una tabla de datos sin estructurar. Buscan diferentes tipos de estructuras, pero son muchas las coincidencias. El análisis factorial trata de encontrar variables independientes tales que la regresión con respecto a las variables se ajusta a los datos observados. Por el contrario el análisis de conglomerados es un análisis de clasificación de la varianza de las unidades que se ajusta a los datos observados.

Cualquier estructura de grupos puede explicarse mediante una estructura de factores, aunque son necesarios tanto factores como grupos.

De todos los métodos de agrupamiento destaca el Análisis de tipos propuesto por Bolz, basado en el coeficiente de similitud de patrones de Cattell.

1.2.4.6.2. ANÁLISIS DE TIPO.

El coeficiente de similitud de patrones de Cattell (1966) es un índice útil de similitud que tiene en cuenta, como indicamos en la concepción tipológica modal multivariada los 3 parámetros a lo largo de los mismos, pueden diferir los perfiles.

La psicología social centra sus estudios en los procesos básicos de la interacción humana con sus semejantes. Para ello propone el estudio de cuatro conductas básicas y secuencias de la interacción: la conducta perceptiva y la conducta comunicativa mediante las cuales nos formamos una idea del otro u otros, cuyo fruto será una conducta aceptada (con los posibles grados existentes) o de rechazo (con igual categoría de grados). Para ese proceso de formación de una idea del otro que se describe como complejo, discutido y discutible, dónde entran en juego infinidad de teorías tales como las de primeras impresiones, las taxonómicas, atribuciones de causalidad y otras, muy sometidas a error claro de percepción se ve conveniente incorporar para incrementar y enriquecer esa precisión perceptual las tipologías modales de especies o multivariadas donde la presencia de unos rasgos combinados puede dar lugar a una especie o tipo con mayor base de objetividad.

En psicología de la educación es objeto de especial estudio todo lo referente al proceso evaluativo del educador sobre el educando, dónde los sesgos procedentes implícitos en los citados procesos han sido objeto de abundantes estudios y formulación de teorías tales como el efecto Pigmalión y otras. Las tipologías de especies desarrolladas en estos contextos y aplicadas a rasgos tanto de carácter cognitivo, afectivo o motórico pueden aportar un excelente referencial a la hora de formarse una idea inicial, que deberá ser posteriormente ampliada en base a la interacción con el alumno, con una cierta base de objetividad.

En el presente trabajo hemos seguido la propuesta metodológica de Bolz (1972) que resume en siete grandes grupos los métodos utilizados por los investigadores para determinar una tipología adecuada. Destaca por su especial

significación para el estudio de las tipologías modales multivariadas las técnicas de agrupamiento por conglomerados.

El método de agrupación por conglomerados consiste en encontrar, describir y posiblemente explicar alguna estructura simple dentro de una masa compleja de datos. Su objetivo consiste en reproducir y automatizar los procesos en dos y ampliarlas a cualquier número de dimensiones. Si es posible agrupar los datos en un número moderado de clases (tipos) dentro de los cuales tengan perfiles análogos, se consigue una reducción de los datos fácil de describir, que simplifica su análisis y que puede indicar las estructuras teóricamente latentes de los datos. En algunos casos los grupos pueden corresponder a tipos latentes explicados por la teoría. En otros puede representar una útil reducción empírica de datos.

1.2.4.6.3. RENACIMIENTO DE TRABAJOS EN TORNO A LAS TIPOLOGÍAS.

Como representación no exhaustiva de esta reactivación por el interés de las tipologías cabe destacar los trabajos de:

Coie, Dodge y Coppotelli (1982) *Dimensions and types of social status: A crossage perspective.*

Newcomb y Bukowski (1983) *Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status.*

Maassen y Lanndsheer (entre 1996 y 1998) *Two dimensional sociometric*

status determination with rating scales; The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status; y Stability of three methods for two dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel.

Saunders (1992) *A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis.*

Holtzworth-Munroe et al. (2003) *Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them. Y Do subtypes of martially violent men continue to differ over time?*

Waltz et al. (2000) *Testing a typology of batterers.*

Petersen et al. (2001). *A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis.*

Chambers y Wilson, (2007) *Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor.*

Huss y Ralston, (2008) *Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology.*

Y en nuestro entorno más cercano los trabajos de:

Martín del Buey (1985) *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*.

Marcote Vilar, F. (2001) *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*.

Romero Viesca, M. (2001) *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*.

Mulet et al. (2005) *Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de alzheimer: tipologías y evolución*.

Muñoz et al. (2006) *Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo a y tipo b*.

Ortiz-Tallo et al. (2007) *Multiaxial evaluation of violent criminals*.

Muñoz Tinoco Victoria, Moreno Rodríguez M^a Carmen y Jiménez Lagares Irene (2008) *Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. Entre Iguales en el Contexto Escolar*.

Loinaz , Echeburúa y Torrubia (2010) *Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión*.

Cabe señalar que las funciones y la transcendencia metodológica de la clasificación tipológica tiene un doble aspecto: la codificación y la predicción. Una tipología va más allá de la simple descripción, por el contrario, simplifica la ordenación de los elementos de una población y los rasgos relevantes de dicha población en agrupamientos distintos. Gracias a esta capacidad la clasificación tipológica pone orden en el caos potencial. Pero el codificador de este modo los fenómenos, permite también investigar y predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión de entidades diferenciadas, sino que está compuesta de un enjambre de rasgos que en realidad se mantienen unidos y esto permite establecer cierto carácter predictor entre ellos.

Esta investigación se centra únicamente en el establecimiento de tipologías de competencias personales y socioafectivas relacionadas con el constructo de la Personalidad Eficaz formulado por Martín del Buey (2012a) en base a los resultados obtenidos en el cuestionario de este trabajo.

1.3. ESTUDIOS EN TORNO A LA PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTO DE PERSONALIDAD EFICAZ.

Refiriéndonos al constructo de Personalidad Eficaz se hace imprescindible discutir y delimitar la noción de personalidad. Las definiciones y los matices de este concepto son innumerables.

Probablemente muchos psicólogos podrían acordar que se habla de características psicológicas que imprimen coherencia al comportamiento de las personas (véase, por ejemplo, Caprara y Cervone, 2000; Pervin, 1996, Romero, 2005). El asunto para los psicólogos de la personalidad sería aclarar cuáles son esas características que deben merecer nuestra atención. Es una cuestión que Allport percibió como crucial ya en 1958, un capítulo de este autor llevaba como título *What units should we employ?* En él, Allport señalaba que:

“El éxito de nuestra disciplina, como de cualquier ciencia, depende en gran parte de su habilidad para identificar las estructuras, subestructuras y microestructuras (elementos) que componen la porción del cosmos que le compete [...]. Está claro que la psicología va detrás de la química, que tiene su tabla periódica de los elementos; de la física, con sus verificables, aunque evanescentes ‘quanta’; e incluso detrás de la biología, con su célula [...]. Su investigación no ha alcanzado aún acuerdo sobre qué unidades de análisis emplear” (Allport, 1958).

Y desde entonces la cuestión sigue en el aire. En la actualidad parece existir un falso consenso sobre las unidades adecuadas para el estudio de la personalidad,

sobre todo en torno a los Cinco Grandes o Big Five (Costa y McCrae, 1992). Y se dice falso porque sólo parece existir entre los partidarios de la “personalidad rasgista”, e incluso dentro de esta corriente hay quién discrepa con determinados aspectos que se tratarán más adelante.

1.3.1. PERSPECTIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE PERSONALIDAD.

Resientes revisiones sobre el estado de la psicología de la personalidad son optimistas sobre la situación de esta área (Funder, 2001; Romero, 2002). Pese a ello, un seguimiento atento de la literatura actual deja entrever que los viejos dilemas acerca de cuál es la unidad de análisis ideal de la personalidad, no se han desvanecido (Romero, 2005).

De acuerdo con Allport (1958), algunas unidades, como humores, facultades e instintos eran ya recuerdos del pasado, que parecían poco provechosos para la psicología de la personalidad. Sin embargo, esto no derivó en consenso e identificó hasta 10 clases de unidades que se utilizaban, con mayor o menor éxito, en la investigación sobre personalidad. Entre ellas se encontraban motivos inconscientes, síndromes de temperamento, actitudes sociales, intereses y valores, rasgos expresivos y estilísticos, etc.

Si consideramos los trabajos actuales sobre personalidad, a estas unidades podríamos añadir muchas otras: proyectos, tareas vitales, competencias, expectativas, atribuciones, estilos, planes, estrategias adaptativas, constructos personales, categorías, afectos, “yoes posibles”, guiones y un largo etcétera

(Romeo, 2005). Todas ellas evaluando personalidad.

En esta madeja de unidades, se ha ido produciendo una polarización entre dos posturas. Uno de los protagonistas es el rasgo, una unidad que tiene una larga tradición. Desde las décadas de los 80 y 90 cuando el estudio de la conceptualización y disposición de los rasgos de personalidad alcanzó su estatus de consenso, los rasgos fueron considerados por muchos investigadores como la verdadera materia prima de la personalidad.

La otra postura está representada por corrientes que fueron derivando del conductismo hacia el cognitivismo y el interaccionismo, hasta llegar a formar una cierta identidad de grupo: son los planteamientos “socialcognitivos”.

Este planteamiento surge de la crítica situacionista de los 60 y 70, bajo la tutela de Mischel y Bandura. Apela a unidades de análisis de carácter cognitivo (ahora también afectivo), y muestran sus preferencias por expectativas, autoeficacia, “yoes”, metas, esquemas, haciendo énfasis en los *procesos* intrapersonales (lo dinámico, el funcionamiento) frente a la *estructura* de las diferencias individuales.

Insisten en explicar la coherencia no a partir de constructos descontextualizados, sino a través de los mecanismos cognitivos que, interactuando con la situación, producen regularidades en el comportamiento. Atribuyen primariamente la conducta al ambiente, derivan sus concepciones procesuales del aprendizaje (social) y favorecen a las unidades cognitivas.

Y desde entonces son numerosos los autores que han percibido estas dos líneas en el estudio de la psicología de la personalidad (Cervone, 1997; Hettema y Deary, 1992; Costa y McCrae, 1998; Mischel y Shoda, 1998; McAdams, 1992, 1994a, 1994c y 1996) que a menudo entran en conflicto.

Desde la óptica de la Personalidad Eficaz, manejamos unidades de análisis de este segundo enfoque, aunque en lo que a metodología se refiere estamos más cerca del primero. Repasaremos brevemente el concepto de rasgo, centrándonos sobre todo en la crítica que recibe para entender mejor el enfoque distinto que aporta la corriente socialcognitiva en general, y el modelo de McAdams (1994a, 1994b, 1994c, 1995 y 1996) en particular.

1.3.1.1. PERSONALIDAD COMO RASGOS.

Probablemente se puede decir que los rasgos son el tipo de unidad que más investigación ha generado en psicología de la personalidad, ocupa una porción amplia de páginas en revistas en castellano y es el enfoque más representado en las principales revistas en inglés (Romero, 2002).

Romero (2005) los ve como responsables, en gran parte, del nuevo “boom” de la disciplina de la psicología de la personalidad: para él describir la historia de la psicología de la personalidad, con su esplendor y sus caídas, es en parte, describir los avatares de los rasgos.

Matthews y Deary (1998) convierten a la psicología de la personalidad en una

disciplina científica, empírica y útil. Autores como Buss (1989) llegarían a decir que, esencialmente, la personalidad son los rasgos y sólo los rasgos. Así muchos autores encontraron en los rasgos la solución a cuáles son los componentes básicos de la personalidad.

Pero basta con revisar la literatura existente para darse cuenta de que esta cuestión no está ni mucho menos cerrada, y que la crítica a los rasgos puede venir por diversos frentes. Empezando por el propio concepto de rasgo.

Aunque existe un núcleo conceptual compartido, los usos del término “rasgo” no son idénticos (Báguena, 1989; Johnson, 1997), son entendidos de diversas formas. El propio Allport, al que se considera impulsor del concepto de rasgo, mantenía una concepción distinta a la que luego fue dominante (Romero, 2005).

A pesar de esto, para los rasguistas la crisis persona-situación está superada a favor de una visión genotípica de la personalidad. McCrae y Costa (1990) han sido grandes defensores de esta postura, los “cinco” son considerados por estos autores como rasgos de temperamento, cuyo origen y desarrollo es independiente de la influencia del ambiente, aunque su expresión pueda estar moldeada por él (McCrae et al. 2000). Repetidamente han celebrado que se haya llegado a acuerdos sobre la consistencia transituacional de los rasgos, su base genética, estabilidad temporal y estructura universal (Costa y McCrae, 1998).

Para Costa y McCrae (1998) estos acuerdos están dando lugar a una psicología de la personalidad más madura. En su opinión, el conocimiento sobre el

modelo de cinco factores como disposiciones endógenas, beneficiará a todas las ramas de la psicología (vocacional, educativa, clínica), deben ser el fundamento para construir nuevos acercamientos teóricos y relegará a las teorías clásicas de personalidad a las asignaturas de historia de la psicología. No en vano, ya hemos dicho que ocupa una porción amplia de páginas en revistas españolas y es el enfoque más representado en las principales revistas en inglés (Romero, 2002).

1.3.1.2. CRÍTICAS AL CONCEPTO DE RASGO.

La estructura de cinco factores no es aceptada por todos los autores, y no son raros los trabajos que cuestionan su universalidad (Romero, 2005). Algo que a los críticos de los rasgos no pasa desapercibido. Por ejemplo, la crítica de Block (1995, 2001) orientada hacia la adecuación de los cinco factores.

O la crítica de Pervin (1994a, 1994b) que intenta hacer ver que la evidencia sobre algunos de los puntos centrales de la teoría de rasgos no son convincentes. Plantea que se ha sobredimensionado la influencia genética sobre los rasgos, su estabilidad a lo largo del tiempo y su capacidad predictiva. En contra de lo que proponen Costa y McCraen (1998), no existe acuerdo sobre su estructura, y las diferencias entre culturas hacen dudar de la universalidad del esquema de cinco factores. Pero Pervin va más allá y subraya las debilidades conceptuales de la teoría e investigación sobre los rasgos.

En primer lugar, bajo la apariencia de acuerdo, no está claro qué es lo central en la definición de los rasgos. La confusión entre rasgos y motivo es, para Pervin

(1994a, 1994b), especialmente importante. Muchas teorías dejan sin clarificar si son lo mismo o son diferentes (según Romero (2005) la confusión estaba presente en el propio Allport), y en su caso, si los rasgos emanan de los motivos o viceversa. Pervin cuestiona que los rasgos puedan considerarse como el único de la disciplina, y que el estudio de la personalidad haya de basarse en ellos.

Y no sólo Pervin (1994a, 1994b), también lo hace Tellegen (1991) que plantea la falta de capacidad de los Cinco Grandes para dar una explicación completa del comportamiento, lo que anima a seguir investigando, y suscitan la posibilidad de incorporar nuevas variables predictoras (García-Izquierdo, García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007).

También lo hace, por ejemplo, McAdams (1992), del que más adelante expondremos su modelo de personalidad que intenta dar resolución a esta discusión. Presenta a los rasgos como una “psicología del extraño”. Para este autor, son pinceladas demasiado genéricas, superficiales y descontextualizadas para describir en profundidad a las personas y, además, despiezan al individuo, sin dar cuenta de sus aspectos más organizados. McAdams (1992), en la línea de los socialcognitivos, pide precaución a la hora de considerar los rasgos como los cimientos de la personalidad.

Pero, ¿cómo de extendidas están las críticas con los rasgos?, ¿cuántos psicólogos se encuadrarían dentro de la corriente socialcognitiva?. Como ya hemos visto, en esta especie de batalla los rasgos parecen dominar si atendemos a qué cosas se investigan.

Sin embargo, Pervin y John (1997, p.444) señalan que la aproximación socialcognitiva “es actualmente la favorita entre los psicólogos de la personalidad académicos”.

Quizás el diagnóstico de Pervin y John no sea muy acertado. O quizás, como señala Romero (2005) habrá que preguntarse por la “esquizofrenia” de los psicólogos de la personalidad por las diferencias entre lo que opinan y lo que hacen.

1.3.1.3. LA CORRIENTE SOCIALCOGNITIVA.

Los planteamientos socialcognitivos no son nuevos. Han ido formándose desde las teorías del aprendizaje social a lo largo de varias décadas, y se hicieron especialmente visibles a partir de la crisis de los rasgos (Romero, 2005). Defienden que la personalidad no puede reducirse, ni siquiera fundamentarse, en rasgos. Para ello, algunos autores como Mischel ofrecen formas alternativas de representar la personalidad.

Un libro de Cervone y Shoda (1999) reunía a diferentes investigadores para dejar claro, que pese a su popularidad, los rasgos no son los elementos idóneos para dar cuenta de la coherencia de la personalidad. En definitiva la corriente socialcognitiva trata de articular un “no” a la “personalidad como rasgos”.

Muchas figuras importantes en la historia de la psicología podrían considerarse antecedentes de los modernos planteamientos socialcognitivos. Podríamos referirnos, entre otros, a Tolman, Lewin, Kelly, Rotter y el propio

conductismo skinneriano. No obstante, se suele considerar que tres tipos de contribuciones fueron especialmente influyentes (Romero, 2005):

- Por una parte, Bandura, que amplió la concepción de los procesos de aprendizaje y destacó que las experiencias sociales contribuirán al desarrollo de la personalidad. Su interés por los procesos cognitivos en el cambio de conducta u en la personalidad fue cada vez mayor; y sus planteamientos sobre la naturaleza proactiva, “agéntica”, del ser humano tuvieron un fuerte impacto.
- Por otra parte, Mischel, su ataque a los rasgos y, posteriormente, su oferta de un conjunto de unidades cognitivas para reconceptualizar la personalidad. Su trabajo de 1973 *Toward a social learning reconceptualization of personality* hoy sigue siendo el rango de “manifiesto” para los socialcognitivos. Además, su investigación empírica sobre aspectos como el autocontrol y la demora de la gratificación ilustrada cómo los procesos cognitivos podían arrojar luz sobre algunos temas clásicos de la psicología de la personalidad.
- Finalmente, un tercer desarrollo vino de la psicología social experimental. Los investigadores en el campo de la cognición social se interesaron por las fuentes de varianza personal (inteligencia social, autoesquemas...) que, junto con las situaciones, subyacían al afecto, la motivación y la conducta.

Si bien no puede hablarse de una “teoría socialcognitiva” unificada, sí que existe un grupo de autores y líneas de trabajo que parecen compartir ciertos supuestos, filias, fobias y formas de investigar. Por eso sería más pertinente hablar de una “familia” de planteamientos, que aborda diferentes tópicos, pero que últimamente parece interesada en reunirse y poner en común su forma de concebir la personalidad (Romero, 2005).

Como principios básicos de estas corrientes podríamos apelar a los siguientes (Caprara y Cervone, 2000; Cervone y Shoda, 1999): por una parte, asumen el interaccionismo recíproco entre la persona y el entorno. Las personas seleccionan y dan forma a sus ambientes, y los interceptan de acuerdo con sus modos particulares de codificación. El ambiente, a su vez, va creando formas particulares de percibir y construir el mundo.

Kantor (1924, 1926 y 1978) plantea que, tanto el contexto como la persona, en el momento de la interacción, aportan factores disposicionales que, si bien no forman parte de la interacción, la hacen posible o, al menos, más probable. Las variables disposicionales de la persona son lo que ésta aporta a la interacción en el momento del contacto con el contexto o situación. Se trata del pasado de la persona, de su historia organizada y sintetizada. La interacción, con independencia de que el nuevo contexto sea conocido o desconocido para la persona, estará mediada por la experiencia, los conocimientos, las competencias, la motivación, en definitiva: la personalidad del individuo.

Por otra parte, como sus antecedentes son conductistas, son corrientes

especialmente preocupadas por el cambio de conducta y por los aspectos más maleables del ser humano. Tienen preferencia por cierto tipo de unidades de análisis: cogniciones y capacidades por las cuales las personas simbolizan, construyen y dan forma a los sucesos.

De esta forma, pretenden captar los procesos cognitivos básicos que, activados por los contextos sociales, van dando lugar a una conducta flexible, variable a través de las situaciones, pero coherente.

No obstante, cabe señalar que, ante el auge de las emociones, y su reconocimiento como componentes importantes de la personalidad, los procesos afectivos cada vez tienen más cabida. De hecho, Mischel (1973) prefiere hablar de un sistema “cognitivo-afectivo” de la personalidad. Aquí, los rasgos, tal y como se entienden habitualmente, tienen escasa cabida. Buscar las causas de la conducta humana en factores personales abstraídos de las realidades sociales de la conducta diaria no tendría sentido (Bandura, 1999).

Sin embargo, los autores socialcognitivos parecen dispuestos a cooperar y a “mezclarse” con diferentes perspectivas de la psicología de la personalidad. Con todos a excepción de los rasguistas. Cervone y Shoda (1999) señalan que las teorías socialcognitivas tienen afinidad con otros puntos de vistas, como los proyectos y afanes personales (Little, 1989, Emmons, 1986), las narrativas autobiográficas, los modelos de emoción basados en la valoración cognitiva (Lazarus, 1973, 1991), el interaccionismo de Magnusson (1971) e incluso la investigación psicodinámica más moderna. La única excepción parecen los rasgos

(Romero, 2005).

Así las cosas, parece que se está potenciando una especie de bipartidismo, que no favorece la comprensión de la personalidad como un todo. Parece claro que la personalidad es algo más que rasgos, pero quizá si se quiere contemplar en su totalidad hay que tenerlos en cuenta. Después de todo, la personalidad se define como una organización compleja, donde tendrán que convivir lo amplio y lo específico, lo más endógeno y lo más dependiente de las situaciones, lo que es difícil cambiar y lo que se puede variar.

Planteamos a continuación algunos modelos que intentan ayudar a la resolución de la discusión planteada con un marco integrador y que nos servirán para ubicar el constructo de Personalidad Eficaz dentro de la dinámica de la personalidad.

En este sentido la Personalidad Eficaz se centraría en el estudio de variables propias de los socialcognitivos. Sin embargo, la metodología seguida basada en estudios factoriales y el entendimiento de sus variables como rasgos serían rechazadas por estos.

Las variables del constructo de Personalidad Eficaz se constituyen como las entienden Mayor y Pinillos (1989): dimensiones continuas sobre las que pueden disponerse cuantitativamente las diferencias individuales.

Esta conceptualización de dimensionalidad implica fundamentalmente dos

aspectos básicos: a) existe un limitado número de dimensiones básicas de personalidad, y b) tales dimensiones se distribuyen de manera normal, formando un continuo en el que cualquier persona puede ser ubicada (Pelechano Barverá, 2000).

1.3.2. MODELOS.

Se ha visto que no existe acuerdo sobre las unidades de análisis adecuadas para la descripción de la Personalidad. Contextualizaremos el constructo de Personalidad Eficaz dentro de los diferentes niveles de estudio de la personalidad.

Algunas de las primeras publicaciones de la psicología de la personalidad ya centraban su interés, como hace este constructo, en el desarrollo del yo (Allport, 1937 o Lewin, 1935). Gordon Allport desarrolla una teoría de la personalidad pionera en otorgar un papel central al yo en el desarrollo de la personalidad. Para él, los adultos maduros, poseen un sentido estable de sí mismos, calidez o cordialidad en la relación con los demás, seguridad emocional y aceptación de sí mismos (Allport, 1961). Mantenía que las experiencias de vida contribuían al desarrollo de una persona madura y a un yo bien adaptado.

Los teóricos clásicos del self, como Allport (1961) y William James (1890), mantenían que el yo podía dividirse en diferentes componentes. Es común, por ejemplo, la distinción entre los aspectos cognitivos (por ejemplo, autoconcepto) y los componentes afectivos / evaluativos (por ejemplo, autoestima). Ambos autores creían que el desarrollo del yo se veía limitado por ciertas características de la persona.

Recientemente, los teóricos de la personalidad han centrado su trabajos en cómo los diferentes componentes del yo se organizan y trabajan en conjunto. Para la mayoría, el yo es activo, un agente de evaluación que da a las personas sentido de continuidad a lo largo del tiempo y en diferentes ambientes (Caspi, Bem y Elder, 1989; Mischel y Shoda, 1995).

Parte de este sentido de continuidad proviene de un proceso de evaluación permanente, que termina estableciendo un nivel crónico que caracteriza el proceso auto-evaluativo típico de la persona. Este nivel crónico, más o menos estable, es fruto en parte de las experiencias sociales del individuo, y en parte de las evaluaciones dadas por otros (Kenny y DePaulo, 1993).

Según lo aquí descrito, es a través de las situaciones sociales y las interacciones con los otros cuando el yo emerge como una construcción cognitiva, en la cual las personas difieren sobre cómo se esquematizan a ellos mismos con respecto a un número potencialmente enorme de dimensiones que interactúan en los contextos sociales (Markus, Kitayama y Heiman, 1996; McGuire y McGuire, 1991), siendo estos autoesquemas los que configuran el yo.

Mientras que la psicología de la personalidad se ha centrado en la descripción de los rasgos básicos de la personalidad, la psicología del desarrollo se ha interesado por como el proceso de madurez personal y los acontecimientos vitales (como abusos infantiles, la edad de ingreso a la escuela, o el rechazo de los pares) son variables que afectan a la formación del yo y de la personalidad, es decir, se pregunta cómo el proceso de maduración y las experiencias vitales se coordinan

en la adaptación del individuo.

En definitiva, suponiendo que los rasgos y las variables sociocognitivas formaran un todo de la personalidad, ¿Cómo los procesos de desarrollo del yo (entendidos como variables sociocognitivas) y del desarrollo de la personalidad (entendidos como rasgos) cooperan en la adaptación del individuos? ¿cómo se articulan para influir conjuntamente en los distintos contextos en los que viven las personas?, ¿son los rasgos de personalidad temprana los que promueven ciertos tipos de auto-evaluaciones posteriores, o son las primeras auto-evaluaciones las que promueven el desarrollo posterior de ciertas características de personalidad?

En este contexto cabe mencionar el modelo de análisis conceptual de la personalidad de McAdams (1995), ampliado en Graziano, Jensen-Campbell y Finch (1997), que establece tres niveles de estudio y entendimiento de la Personalidad.

Cada uno de estos tres niveles presentaría su propia geografía y requeriría de nomenclaturas, taxonomías, teorías, marcos y leyes propias para describir las diferencias de personalidad entre individuos.

McAdams (1995) no se adentra en la discusión de qué unidades son las verdaderas causas, para él lo primordial es la descripción. Por ello, es prioritaria la tarea de ordenar y reunir, en un marco integrador, las unidades de análisis necesarias para describir la personalidad.

Dicho modelo será descrito a continuación, sobre todo los niveles I y II,

siguiendo su prestigioso trabajo de 1995 “What Do We Know When We Know a Person?” que se ha esquematizado sintéticamente en la siguiente figura:

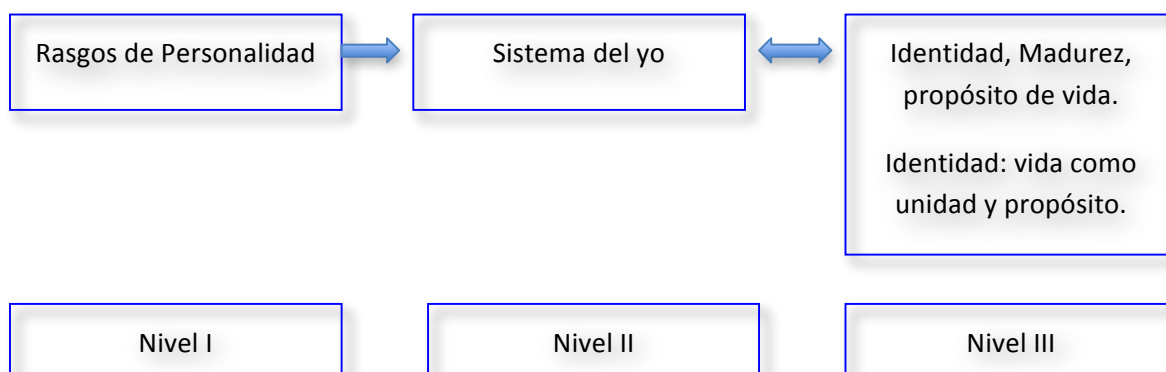


Figura 2: Modelo de McAdams.

1.3.2.1. MODELO DE McAdams (1995).

Es en las décadas de los 80 y 90 cuando el estudio de la conceptualización y disposición de los rasgos de personalidad culminó en lo que muchos establecen como un consenso generalizado en torno al modelo de cinco factores de rasgos de personalidad. Incluso psicólogos de la Personalidad como Buss (1989) llegarían a decir que, esencialmente, la personalidad son los rasgos y sólo los rasgos (Nivel 1).

Otros son menos optimistas sobre la capacidad de los cinco grandes rasgos, en particular, y el concepto de rasgo, en general, para proporcionar todas o la mayoría de las respuestas correctas a la investigación de la personalidad.

Es aquí donde encaja el modelo de McAdams (1995), que incorpora en un solo modelo los rasgos de personalidad y los sistemas del yo:

“Las personas deben ser descritas en, al menos, tres niveles distintos relacionados en cuanto a su funcionamiento. Cada nivel ofrece distintas categorías y marcos para la organización de las diferencias individuales entre personas”.

Se describe a continuación el modelo de análisis conceptual de la personalidad y los distintos niveles que los configuran siguiendo la interpretación que hace de ellos McAdams.

1.3.2.1.1. NIVEL I: LOS RASGOS DE PERSONALIDAD.

Los rasgos disposicionales son aquellos relativamente incondicionados, relativamente descontextualizados, generalmente lineales e implícitamente comparativos que se conocen bajo nombre como “extraversión”, “dominio” o “neurotismo” (McAdams, 1995).

Revisando los últimos 30 años de investigación en torno a los rasgos se pueden extraer por lo menos cinco razones por las que el concepto de rasgo ha sobresalido sobre la crítica situacionista como una modalidad legítima y con fuerza para la descripción de la personalidad (McAdams, 1995):

1. Los rasgos son más que meras conveniencias lingüísticas. Los situacionistas de la década de los 70 argumentaban que los rasgos se encuentran en la mente de los observadores en lugar de en el comportamiento de las personas que se observan (Nisbett y Ross, 1980).

Shweder (1975) decía que las calificaciones de los rasgos simplemente reflejan los sesgos de los observadores acerca de cómo diferentes palabras del lenguaje se asocian entre sí.

Un importante cuerpo de investigadores, sin embargo, demuestra que estas críticas eran probablemente más inteligentes o ingeniosas que verdaderas (Block, Weis y Thorne, 1979; Funder y Colvin, 1991; Moskowitz, 1990).

2. Gran cantidad de rasgos muestran consistencia longitudinal notable. Los estudios longitudinales de los 80 demostraron que las puntuaciones de un sujeto en los factores de los rasgos, como la extraversión o el neuroticismo, permanecen estables en el tiempo (Conley, 1985; McCrae y Costa, 1990).

Esta estabilidad ha sido demostrada cuando las puntuaciones provienen de la auto-evaluación, de la calificación del cónyuge o de las calificaciones de compañeros.

Algunos autores han sugerido que los resultados de esta estabilidad longitudinal en los rasgos se debe en parte a factores genéticos. Basándonos en los estudios con gemelos se estima que en torno al 40 o 50 % de la varianza en las puntuaciones de rasgos pueden ser atribuidas a factores genéticos (por ejemplo, Bouchard et al. 1990; Dunn y Plomin, 1990).

3. Los estudios muestran que los rasgos a menudo predicen la conducta agregada bastante bien. Comenzando con Epstein (1979), los estudios muestran consistentemente que las diferencias individuales en los rasgos de personalidad

están a menudo fuertemente correlacionadas con las diferencias teóricamente relacionadas con las conductas agregadas en diferentes situaciones. Las diferencias individuales en los rasgos explican a menudo gran cantidad de la varianza en el comportamiento agregado (Kenrick y Funder, 1988).

4. Los efectos de la situación, a menudo, no son más fuertes que los efectos rasgo. Funder y Ozer (1983) reexaminando algunos estudios de laboratorio de los años 60 y 70 que demostraban los efectos significativos de las variables situacionales en la predicción de la conducta, encontraron que los efectos estadísticos obtenidos en estos estudios no eran superiores a los obtenidos en estudios que empleaban los rasgos de personalidad. Demostraron que mientras que las puntuaciones en rasgos daban cuenta de modestas cantidades de varianza de la conducta, midiendo cuidadosamente las variables situacionales a menudo no explicaban más.

5. Los psicólogos des rasgo han apoyado a los Cinco Grandes. La novedad más importante en la psicología de los rasgos de la década de 1980 fue la aparición del modelo de los cinco grandes. Los resultados de los análisis factoriales de gran cantidad de estudios recientes converge en un modelo de cinco factores de personalidad.

La gama de cinco factores pueden ser etiquetados como Extraversión (E), neuroticismo (N), apertura a la experiencia (O), Conciencia (C) y Amabilidad (A). El esquema de los cinco grandes parece ser la primera descripción verdaderamente integral y consensuada del concepto de rasgo que aparece en la historia de la

psicología de la personalidad (Digman, 1990).

Esto no quiere decir que los cinco grandes sea la última palabra en el ámbito de los rasgos. Pero es un logro impresionante, y ha mejorado sustancialmente la posición de la psicología de los rasgos a los ojos de la comunidad científica en las últimas décadas.

En definitiva, el constructo de rasgos proporciona una excelente “primera lectura” de una persona, ofreciendo estimaciones de la posición relativa de esa persona en una serie delimitada de las dimensiones de significación social comprobada, pero que aún así resultan insuficientes para explicar la personalidad en su conjunto.

1.3.2.1.2. NIVEL I: LA PERSONALIDAD MÁS ALLÁ DE LOS RASGOS: TIEMPO, CONTEXTO Y ROL.

Hay un amplio territorio de la personalidad que, siguiendo a McAdams (1995) se recoge en constructos tales como motivaciones (McClelland, 1961), valores (Rokeach, 1973), mecanismos de defensa (Cramer, 1991), estilos de afrontamiento (Lazarus, 1991), problemas e inquietudes relacionados con el desarrollo (Erikson, 1963; Havighurst, 1972), afanes personales (Emmons, 1986), proyectos personales (Little, 1989), las preocupaciones actuales (Krahe, 1992), tareas de la vida (Cantor y Kihlstrom, 1987), estilos de apego (Hazan y Shaver, 1990), pautas y modelos condicionados (Thorne, 1989), temas centrales de las relaciones conflictivas (Luborsky y Cris-Cristoph, 1991), dominio específico de habilidades y talentos

(Gardner, 1993), estrategias y tácticas (Buss, 1991), y muchas más variables de personalidad que están vinculadas a la conducta (Cantor, 1990) que son importantes para la descripción completa de la persona (McAdams, 1994a).

Esta variada colección de constructos constituye el segundo nivel de la personalidad anteriormente planteada, al que McAdams (1995) da el nombre de “genérico e insuficiente” de asuntos personales (“personal concerns”). En comparación con los rasgos, son típicamente expresados en términos motivacionales, estratégicos o de desarrollo. Hablan sobre lo que quiere la gente, a menudo durante determinados periodos de su vida o dentro de determinados dominios de acción, y sobre qué métodos utilizan las personas (estrategias, planes, defensas, etc.) con el fin de conseguir lo que quieren o evitar lo que no quieren, en un tiempo, contexto y rol determinado.

Así, lo que distingue principalmente, los “asuntos personales” (nivel II) de los rasgos (nivel I) es la contextualización de los primeros en tiempo, lugar y/o rol. Los constructos que se enmarcan dentro de este segundo nivel de la personalidad de una persona no son propiedad de la misma, que podamos ver o que se localicen en algún lugar, sino que son variables disposicionales. Las variables que estudian son potencialidades de las personas. Se necesita que actúen en un determinado contexto o situación para calificar su modo de actuar como inteligente, coordinado o, como el constructo que nos ocupa, eficaz.

Calificamos un comportamiento de “eficaz” en una situación y momentos dados, puesto que los comportamientos por sí mismos, separados de tal momento y

situación, no pueden ser juzgados como eficaces o inteligentes. Sus componentes no son propiedades y por tanto necesitan contextualización. Del mismo modo, tampoco la interacción comportamiento – situación permite tal calificativo por sí sola, sino como plantea McAdams (1995) la interacción en un momento temporal, un escenario físico y un papel social.

El tiempo es tal vez el contexto más omnipresente. Son numerosas las investigaciones en torno a estos constructos que se centran en distintos momentos de la vida de las personas (ej., Cantor, Acker y Cook-Flanagan, 1992 y McAdams, Aubin y Logan, 1993).

Llevándolo al contexto de Personalidad Eficaz las motivaciones, expectativas, el afrontamiento de problemas o la forma en que se relaciona un individuo deben ser contextualizados en su ciclo vital (temporal), en nuestro caso concretamente en la infancia.

Por otra parte, los rasgos de extraversión y agradabilidad son fáciles de definir y comprender descontextualizándolos del tiempo. Ellos no están vinculados a las etapas, las fases o los estadios de desarrollo (McAdams, 1995). Por ejemplo, una persona con motivación de poder (nivel II) quiere, desea, se esfuerza para poder tener impacto en los demás, siendo este un objetivo temporal, el estado final deseado (Winter, 1973). Para tener una fuerte motivación, objetivo, esfuerzo o plan resulta necesario orientarse de una manera particular en el tiempo.

Sin embargo, esto mismo no puede ser fácilmente asumido si hablamos de

los rasgos. La Extraversión (nivel I) no está concebida en términos de dirigirse a un fin. No es necesario para la viabilidad del concepto de extraversión que una persona extrovertida se esfuerce por alcanzar un objetivo determinado en el tiempo, aunque puede hacerlo. Las personas extravertidas, son simplemente extrovertidas, si tratan de serlo o no es irrelevante. En definitiva, los conceptos del nivel II se dan en un determinado contexto temporal, incrustados en una vida y evolucionando con el tiempo.

Pero no solo es importante el contexto temporal. Ciertos dominios específicos, habilidades, competencias, actitudes y esquemas son ejemplos de variables de personalidad contextualizadas en un determinado escenario o lugar.

Las críticas a los rasgos de los 70 (Frederiksen, 1971 y Magnusson, 1971) mantenían que la conducta estaba sujeta a una serie de normas y expectativas que vienen dadas por el escenario social. Hubo intentos de formular taxonomías de los escenarios o situaciones en las que los individuos participan con más frecuencia delineando las características físicas e interpersonales de prototípicos escenarios sociales, como la iglesia, los partidos de fútbol, las clases o las fiestas (Cantor, Mischel y Schwartz, 1982; Krahe, 1992; y Moos, 1973).

Otro contexto importante en la personalidad es el rol social. Ciertos esfuerzos, afanes, funciones, estrategias, mecanismos de defensa, competencias, valores, intereses y estilos pueden ser específicos del rol.

Ogilvie (Ogilvie y Ashmore, 1991) ha desarrollado un nuevo enfoque para la

evaluación de la personalidad que relaciona los descriptores de la personalidad con personas significativas en la vida de una persona. Al igual que los escenarios sociales, no todos los roles sociales son igualmente importantes en la vida de una persona.

En definitiva, el nivel II parece ser un dominio mal definido, voluminoso y desordenado en la actualidad, nada adecuado para los psicólogos que les gusta el orden y la claridad en sus conceptualizaciones (McAdams, 1995).

1.3.2.2. MODELO DE PELECHANO (2000).

No sólo McAdams aporta claridad en la discusión sobre qué unidades de análisis deben emplearse en el estudio de la personalidad. Existen múltiples modelos de entendimiento de la Personalidad que recogen varios de los niveles que plantea McAdams (1995).

En este sentido resulta interesante el Modelo de Psicología Sistemática de Personalidad de Pelechano (2000). Este modelo, que nace en 1973 con el libro *“Personalidad y parámetros: Tres escuelas y un modelo”*, se ha desarrollado a lo largo de 30 años, propiciando un volumen considerable de resultados experimentales.

Representa un serio intento de crear un modelo integrador y global de personalidad, a la vez que pretende, y consigue en buen parte, dar respuesta a muchas controversias en este campo de estudio, como son:

1. Estudios correlacionales de personalidad versus estudios experimentales.
2. Rasguísmo-situacionismo e interaccionismo.
3. Modelos lineales versus no lineales de causación.
4. Personalidad versus factores sociales como predictores de la conducta.
5. Modelo multivariado versus modelo de rasgo único de personalidad.
6. Enfoque nomotético versus ideográfico del estudio de la personalidad.

Como dice Pelechano (2000), el ser humano es un conjunto más o menos integrado de sistemas funcionales en el que se encuentran constantes, variables y parámetros. Los parámetros se definen como variables o constantes no incluidas en un sistema dado, externos al mismo y que resultan importantes para entender todos o parte de los fenómenos que aparecen en él. El modelo cuenta con tres tipos de parámetros estimulares (representan el ambiente como fuente de variación), parámetros de respuesta (tipos y criterios de respuesta) y parámetros de persona, que son los más relevantes para nuestro análisis.

Así, el modelo se basa en la teoría de sistemas, incorporando tanto aspectos personales como ambientales, y asumiendo el determinismo recíproco (Bandura, 1986) como mecanismos de causación, de forma que, desde un modelo no lineal, se acepta que cualquiera de los términos de la ecuación básica (sujeto, ambiente y respuesta) pueden ser agentes causales.

Los parámetros de persona son: sistema bioquímico y biológico, dimensiones y/o procesos biológicos y datos biológicos. Las dimensiones y/o procesos psicológicos se describen a lo largo de un *parámetro de generalidad – especificidad*,

dependiendo de la mayor o menor generalidad a la que se haga referencia. Así, la extraversión puede entenderse como un rasgo, un estado o nivel intermedio entre los dos dependiendo del nivel de consolidación que muestran los ítems de la prueba que lo mide.

En este sentido, el modelo propone que existen al menos tres niveles de generalización y consolidación de factores de personalidad.

En el **nivel básico** se sitúan aquellos factores y procesos que representan las dimensiones básicas de la personalidad (extraversión, neuroticismo), que explican el comportamiento en situaciones diversas (generalización) y con alto nivel de consolidación, con alta consistencia transituacional y transtemporal, a la vez que difíciles de modificar.

En el **nivel intermedio** se sitúan los anteriores factores (nivel básico) u otros diferentes, pero eferidos o en relación a contextos específicos (mundo laboral, escolar, familiar, etc.) y, por tanto, con un nivel de consolidación menor que los anteriores, ya que son susceptibles de cambio en función, entre otras cosas, de la modificación de los contextos. Se trata de los factores motivacionales de la psicología tradicional de la personalidad.

Finalmente, el **tercer nivel** se refiere a los **factores de reactividad situacional**, que corresponde a los “estados” de la psicología tradicional de la personalidad, dependientes de las variables y manipulaciones situacionales y modificables a partir de cambios en las situaciones. Son los que cuentan con menor

nivel de consolidación y son del tipo de la evaluación situacional, ansiedad, estado, etc.

La Personalidad Eficaz, tal como la plantea Martín del Buey, estaría mas cerca del nivel intermedio.

1.3.2.3. MODELO DE MISCHEL Y SHODA. (1973)

Otro modelo interesante de destacar es el de Mischel y Shoda (1973) que integra componentes cognitivos, afectivos y situacionales y permite la posibilidad de establecer tipologías o perfiles de comportamiento en función de su “estilo” de personalidad.

La propuesta de Mischel y Shoda que aquí se refleja es una ampliación y revisión del trabajo de 1973. Allí se postulaban cinco tipos de “variables de personas”, que filtraban y reconstruían las situaciones, dando lugar a la conducta. Ahora esas variables de personas son consideradas componentes de un “sistema cognitivo-afectivo de la personalidad” (CAPS). A las unidades ya existentes, se han añadido algunas otras (afectos y metas), de forma que el conjunto total es el siguiente: Constructos de codificación (para categorizar y ordenar el mundo externo e interno); expectativas y creencias (acerca del mundo social, de los resultados que tendrá una conducta en una situación, de autoeficacia); afectos (sentimientos, emociones, respuestas afectivas); metas y valores (resultados deseados o indeseados, proyectos); competencias y planes de autorregulación (guiones, estrategias para organizar la acción).

Estas unidades interactúan de un modo dinámico, y se influyen recíprocamente. Ante una situación determinada, se activan ciertas unidades y se enciende un sistema complejo de actividades y desactivaciones, que da lugar a una conducta; está será el resultado: a) de las características de la situación y b) de la red de cogniciones y afectos que se haya activado.

El CAPS genera un determinado perfil “situación-conducta”. Mischel y colaboradores le han venido llamando perfil “si...entonces”: Si se producen determinadas situaciones, con determinados componentes, *entonces*, por medio de un determinado juego de activaciones en el CAPS, se producirá una conducta determinada. Cada persona, en virtud de su CAPS particular, tendrá su propio perfil. Esta será, en términos de Mischel, su “firma conductual”.

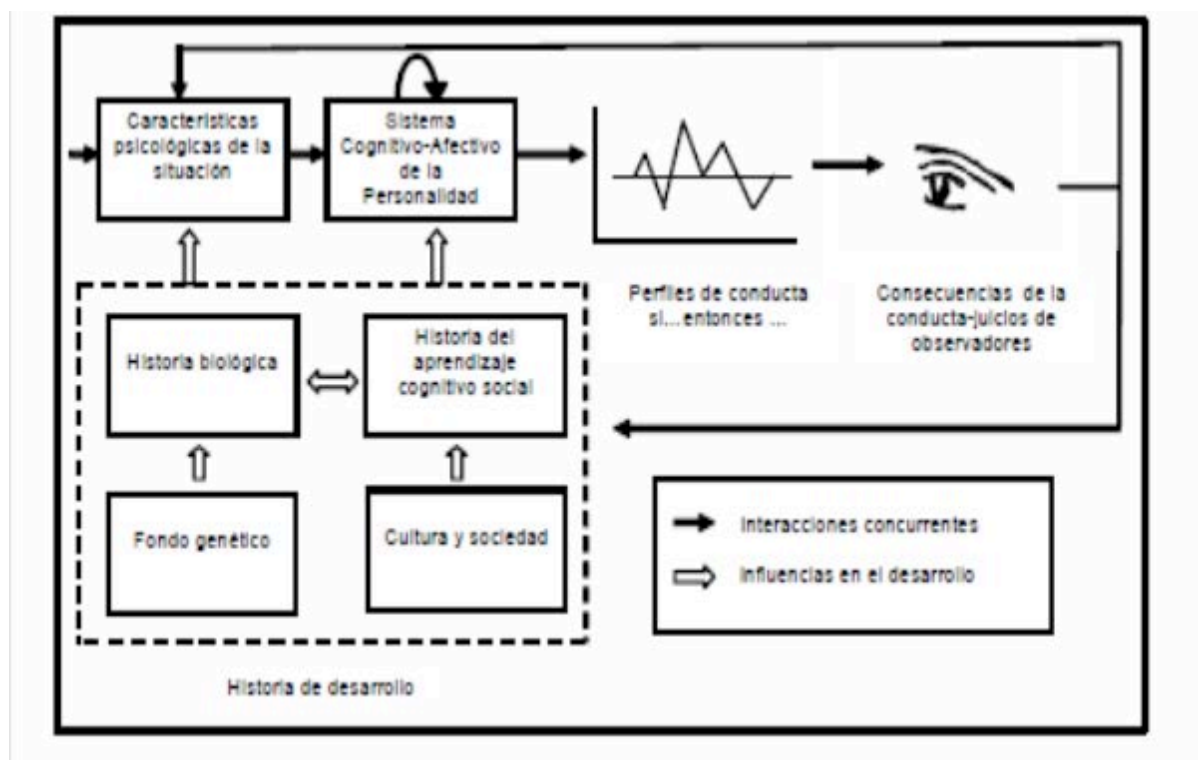


Figura 3: Modelos de Mischel y Shoda (tomada de Romero, 2005).

En la figura 3 se muestra que las características psicológicas de las situaciones activan el CAPS. Lo importante no es la situación “nominal”, “objetiva”, sino sus “ingredientes activos”, que varían entre las personas; por ejemplo, para algunas una fiesta tiene como componente activo las posibilidades de diversión; para otras, las posibilidades de ser sometida a la atención y la crítica de los demás.

Pero además, el sistema puede ser activado internamente (la flecha que se curva sobre la CAPS). Esto puede ocurrir, por ejemplo, a través de la rumiación, el recuerdo o la fantasía, que pueden disparar patrones intensos de cognición y afecto.

La activación del CAPS da lugar a un perfil coherente “si...entonces”, que es autopercebido y percibido por los demás. Estas reacciones contribuyen a moldear y reconstruir las situaciones.

Los estudios de Wright, Mischel y Shoda (1993) sobre conducta social en los niños han avalado la existencia de perfiles estables del tipo “si...entonces...” (Shoda, Mischel y Wright, 1993; Wright y Mischel, 1987). Aunque a dos individuos se les puede atribuir el mismo nivel de un rasgo (por ejemplo, agresividad), son diferentes las situaciones que evocan conductas típicas de ese rasgo; unos niños presentan conductas agresivas “cuando un adulto amonesta”, mientras que otros lo hacen “cuando los iguales se aproximan a ellos de un modo positivo”.

Los patrones “si...entonces...” pueden entenderse como *disposiciones* estables (reflejos de un CAPS estable); pero, a diferencia de los rasgos, son disposiciones “condicionales”, definidas en términos de situaciones y formas de

conducta concretas. Estos patrones pueden estudiarse en un plano ideográfico, aunque es posible identificar “tipos” de personas que comparten un perfil determinado en el CAPS y, por tanto, un patrón “si...entonces...”.

Finalmente, las conductas son codificadas por la propia persona, a través de la auto observación, y también por otras personas en la interacción social. Tales codificaciones asumen, con frecuencia, la forma de rasgos o tipos. No obstante, Mischel ha presentado evidencia de que, a medida que se conoce a una persona y esa persona es considerada importante, los individuos utilizan menos rasgos y utilizan más otras unidades de corte sociocognitivo, como metas (Idson y Mischel, 2001).

Por otra parte, el CAPS se va formando a partir de determinados antecedentes evolutivos. El baraje genético – biológico, junto con la historia de aprendizaje va dando lugar a una organización distintiva de elementos cognitivo – afectivos.

En este modelo la Personalidad Eficaz trabajaría en el Sistema Cognitivo Afectivo de la Personalidad, y los programas de entrenamiento diseñados en torno al constructo pretenderían intervenir en él como elemento influyente en la “historia del aprendizaje cognitivo social”.

1.4. LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA.

La conceptualización teórica y la investigación de la personalidad se han fundamentado básicamente en el estudio de la personalidad adulta (Ortet y Moro, 1995). Existen, no bastante, diversas aproximaciones teóricas que intentar dar cuenta de la personalidad de infancia y su evolución hasta la edad adulta. A lo largo de este apartado aparecen diversos trabajos vinculados a este enfoque, en su mayor parte relacionados con la presencia de ciertos rasgos de personalidad en la infancia que desembocan en la presencia de trastornos y patologías en la edad adulta.

De la misma manera se detectan relaciones entre problemas en la infancia y trastornos de personalidad, se pueden encontrar relaciones entre una adaptación eficaz al medio en la infancia y un buen ajuste social en la edad adulta. También se presentarán trabajos en esta segunda línea.

1.4.1. EVALUACIÓN CLÍNICA EN LA INFANCIA.

Siguiendo los sistemas de clasificación DSM IV-TR de la Asociación Americana de Psiquiatría (2000) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992), nos encontramos con trastornos propios de la edad adulta en los que pueden identificarse alteraciones que ya se iniciaron en la infancia: algo que aunque parece comúnmente aceptado, supone una gran dificultad metodológica ya que sólo seguimiento longitudinal desde la infancia a la adultez permite llegar a estas

conclusiones. Según el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), los rasgos de personalidad son patrones persistentes de formas de percibir, relacionarse y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo que se ponen de manifiesto en una amplia gama de contextos sociales y personales. Por su parte, la CIE-10 (World Health Organization, 1992), habla de la personalidad como formas de comportamiento duraderas que se manifiestan como modalidades estables de respuesta a un amplio espectro de situaciones individuales y sociales, considerando ciertos trastornos de la personalidad como alteraciones del desarrollo que aparecen en la infancia o adolescencia y persiste en la madurez.

Desde otro enfoque Millon (1994), en su teoría biosocial del aprendizaje, considera que la personalidad estaría conformada por categorías o pautas de afrontamiento al medio aprendidas, siendo formas complejas y estables de manejarse en el entorno que conllevan conductas instrumentales mediante las cuales los individuos logran refuerzos y evitan castigos.

Estas definiciones de personalidad permiten, por tanto, hablar de la personalidad en infancia, al entender que esas formas estables de responder y entender el medio ya están presentes en niños de las edades que nos ocupa.

1.4.2. EVALUACIÓN EMPÍRICA EN LA INFANCIA.

En relación con la psicopatología infantil, desde finales de los años 70 se vienen realizando investigaciones enmarcadas en el llamado modelo Multiaxial Basado Empíricamente, propuesto inicialmente por Achenbach y Edelbrock (1978).

Este modelo, además de establecer cinco ejes de evaluación en la infancia, diferentes de los empleados por la American Psychiatric Association (APA, 2000) y por la World Health Organization (OMS, 1992), desarrolla unas taxonomías psicopatológicas basadas en el análisis empírico de la presencia y covariación de alteraciones de comportamiento y emociones.

Obtienen ocho factores llamados síndromes de primer orden o “síndromes de banda estrecha” (comportamiento agresivo, problemas atencionales, delincuencia, problemas sociales, problema de pensamiento, quejas somáticas, retraimiento, ansiedad-depresión) y tres de segundo orden llamados “internalizantes” (retraimiento, quejas somáticas y ansiedad-depresión), “externalizantes” (comportamiento delincuente y comportamiento agresivo) y “mixtos” (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención) (Achenbach, 1993). Los instrumentos utilizados fueron: la Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach, 1991a), el Teacher Report Form (TRF) (Achenbach, 1991b) y Youth Self-Report (YRS) (Achenbach, 1991c). Los tres factores externalizantes hallados en población española con niños de 6 a 12 años por López-Soler et al. (2009) son equivalentes a los obtenidos por Achenbach: Déficit de Atención e Hiperactividad, Problemas de conducta y Oposicionismo desafiante.

La utilización de este enfoque permite evaluar a los niños y adolescentes en varias dimensiones, en lugar de la utilización de categorías discretas propias de los manuales de clasificación anteriormente citados (APA, 2000; OMS, 1992). Defiende la existencia de un continuo entre los comportamientos normales y anormales. Hablamos por tanto, de un enfoque dimensional donde el comportamiento

patológico o inadecuado es considerado como un polo del continuo de comportamiento en el que, en el otro extremo, se encontraría el comportamiento eficaz.

1.4.3. TEORÍA EAS DEL TEMPERAMENTO.

Centrados en el estudio de la personalidad y yendo más allá de sus definiciones, una de las líneas teóricas y de investigación infantil que ejercen gran influencia en el campo de la psicología de la personalidad actual es la teoría EAS (Emotividad, Actividad y Sociabilidad) de Buss y Plomin (1984; Buss, 1991).

Según esta teoría existiría una sub-clase de rasgos de personalidad que se caracterizan por ser heredados, aparecer en los primeros años de vida y representar tendencias de conducta en una gran variedad situaciones desde la niñez a la edad adulta. Los tres rasgos de personalidad que cumplen estos criterios son Emotividad, Actividad y Sociabilidad (Buss, 1991).

Siguiendo este modelo, Ortet y Moro (1995) plantean que la Emotividad se relacionará con la tendencia a sentirse perturbado con mucha facilidad en intensidad. Las personas emotivas presentarían gran probabilidad de mostrar activación fisiológica en respuesta a situaciones de estrés de la vida cotidiana, teniendo dificultades para poder relajarse después de haberse sentido estresadas. Se ha hipotetizado que la emotividad sería el resultado de un sistema nervioso simpático sobreactivado. La angustia sería la primera señal de la emotividad, la cual aparecería ya desde el nacimiento. Durante el primer año de vida se diferenciaría en

miedo e ira.

Los niños altamente emotivos tienen una gran probabilidad de ser etiquetados como “niños difíciles” por sus padres. Estos niños se angustian o enfadan con gran facilidad, siendo muy difícil calmarlos.

En resumen, podemos decir que la emotividad se relacionaría con la reactividad de las personas a los estímulos ambientales negativos. Estas diferencias individuales en reactividad a la estimulación estarían presentes desde la más temprana infancia. Algunos autores consideran que las emociones organizan las percepciones, las acciones y, en última instancia, la personalidad (Collins y Gunnar, 1990).

La Sociabilidad, por su parte, haría referencia a la tendencia a preferir la presencia de otros a estar solo. Las personas sociables disfrutan con la estimulación que les proporciona estar con otros. La propia interacción social es una fuente de aurosal o activación fisiológica para las personas, que tendría un valor reforzante y que ayudaría a la motivación para interactuar y relacionarse con los demás. Así, para los niños, la interacción con los padres es altamente activadora. Los niños altamente sociables prefieren en mayor grado que los pocos sociables compartir las actividades con otros (por ejemplo, jugar o pasear), conseguir la atención de los demás (ejemplo, que les escuchen o que noten su presencia) y responden interactivamente a la conducta de otros niños o adultos (son más habladores y las conversaciones son más largas). En general, los niños poco sociables prefieren estar solos que acompañados, así como aquellas actividades que puedan realizarse

sin tener que compartirlas con los demás, suelen ser más callados y las conversaciones con ellos más cortas.

Las personas altamente sociable experimentarían un efecto reforzante mayor ante la estimulación social y, como consecuencia de ello, buscarán la interacción social con mayor frecuencia y vigor que las poco sociables. En otras palabras, la sociabilidad se relacionaría con las diferencias individuales en la manera en que, desde la infancia, regulamos el nivel o cantidad de estimulación social (Ortet y Moro, 1995).

La Actividad se referiría al gasto de energía física y se relacionaría con el ritmo y el vigor de la conducta. Las personas muy activas tienen prisa en todo momento, prefieren mantenerse ocupadas la mayor parte del tiempo y las actividades se realizan con más fuerza que intensidad. La actividad no se relaciona con conductas específicas, sino que describe el estilo de los comportamientos y actividades, es decir, el cómo realizamos las conductas.

Los niños más activos tienden a hablar y a caminar con más velocidad y, en general, sus movimientos son más rápidos. Asimismo, sus respuestas suelen realizarse con mayor fuerza o intensidad (por ejemplo, hablar o gritar más alto). Los niños poco activos hablan y caminan más despacio y con menor fuerza, hablan con voz más baja y raramente gritan (Ortet y Moro, 1995).

1.4.4. EL SISTEMA “BIG FIVE” Y “LOS LITTLE FIVE” (1994).

Una de las teorías con más peso en el estudio de la personalidad es el sistema “Big Five” definido por Costa y McCrane (1992) en adultos. Este sistema define cinco características bipolares de la personalidad. Dependiendo de las combinaciones de esos factores y su polaridad, se podría predecir la predisposición del adulto para el desarrollo de la posible psicopatología. Las cinco características son: Extraversión, Amabilidad, Escrupulosidad, Neuroticismo y Apertura a la experiencia.

Jonh et al. (1994) añadieron dos factores extra en el caso del niño: la Irritabilidad y la Actividad Positiva. Este sistema se utilizó para definir cinco tipos de personalidad (Caspi y Silva, 1995): el tipo infracontrolador, el tipo inhibido, el tipo seguro, el tipo reservado y el tipo bien adaptado.

El primer grupo, “infracontroladores” (106 niños), fue definido por puntuaciones muy altas en *Falta de Control* (labilidad, agitación, falta de concentración, y el negativismo). Se distingue de los demás grupos por las puntuaciones altas en una constelación de elementos que captan tanto la irritabilidad como la distracción. Estos niños tenían dificultades para permanecer sentados, fueron broncos y sin control en su comportamiento, y mostraron labilidad en sus respuestas emocionales.

El segundo grupo, “Inhibidos” (80 niños), fue definido por puntuaciones muy altas en *Pereza* (timidez, miedo, comunicación verbal limitada, pasividad y afecto

plano) y *Falta de Control*. Se distingue de los demás grupos por una constelación de elementos que reflejan la inhibición en situaciones novedosas y reticencia social (tímido, temeroso, poca comunicación verbal, incómodo ante extraños). Se distraen con facilidad y tienen dificultades para mantener la atención. A diferencia de los infracontroladores, estos niños no mostraban tendencias impulsivas y broncas. El subtipo inhibido presentaría con mayor frecuencia patología internalizadora frente a los infracontroladores que presentarían problemas externalizadores.

El tercer grupo, “Seguros” (281 niños), fue definido por altas puntuaciones en *Afrontamiento* (escasa preocupación ante el examinador, un ajuste rápido además situación, facilidad en la interacción social, confianza en sí mismo y autosuficiencia). Estaban dispuestos y deseosos de abordar y explorar las tareas presentadas, mostraron poca o ninguna preocupación por dejar a sus padres, y su comportamiento interpersonal estaba marcado por el entusiasmo en los intercambios de respuestas con el examinador. En pocas palabras, parecían adaptarse las nuevas circunstancias muy rápidamente.

El cuarto grupo, “Reservados” (151 niños), fue definido por puntuaciones elevadas en *Pereza*. Estos niños se sentían incómodos en la situación de prueba (tímidos, temerosos y autocríticos). Sin embargo, a diferencia de los Inhibidos, su respuesta emocional a la prueba no era extrema y su malestar no parecía interferir en su orientación a la tarea. Y su capacidad de mantener la atención estaba intacta a pesar de la timidez.

El último grupo, “Bien adaptados” (405 niños), fueron encuadrados dentro de esta categoría por manifestar comportamientos normativos de compañeros de su

misma edad. Los niños de este grupo fueron capaces de controlarse cuando se les pedía, presentaban una adecuada confianza en sí mismos y trataban de hacer frente a las tareas difíciles. No llevaron a un estado de demasiado malestar si la tarea era demasiado difícil, y mostraron cierta cautela inicial en las situaciones nuevas. Además fueron joviales y cordiales durante el periodo de recopilación de datos.

Para este modelo, el temperamento sería el conjunto de rasgos que tienen un sustrato biológico siendo, por tanto, establecen el tiempo. Durante el desarrollo del individuo estos rasgos sufrirían ciertas modificaciones por el entorno y los factores socio-culturales. Durante el desarrollo de la personalidad podrían darse alteraciones que perduren en el tiempo y provoquen alteraciones en la esfera psicológica, en la comportamental y en las capacidades interpersonales, hablando entonces de un trastorno de personalidad. Del mismo modo, la educación y la crianza adecuadas llevarían a un correcto ajuste de la esfera psicológica, de la esfera comportamental y de las competencias interpersonales, pudiendo hablar entonces de Personalidad Eficaz.

1.4.5. ESTABILIDAD Y CAMBIO DE LA PERSONALIDAD.

Son varios los autores que cuestionan la estabilidad de la personalidad afirmando que los cambios vitales podrían modificar la personalidad de base (Stewart, 1996). Por ejemplo, según Caspi y Moffitt (1991) ciertos factores de la personalidad predispondrían al individuo a exponerse a ciertas situaciones y a asumir determinados roles, lo que a su vez influiría en la personalidad del individuo.

Estos autores demostraron que los cambios vividos como estresantes amplificaban los problemas de comportamiento en niñas pre-adolescentes que habían sido evaluadas también en su infancia. Y plantean que se pueden atribuir a sucesos críticos pasados y a las crisis reorganización de las estructuras psicológicas.

Existen gran cantidad de trabajos en esta misma línea, por ejemplo, el reciente trabajo de Tyrka et al. (2009), que encontraron en una muestra no clínica que el maltrato emocional físico, el abandono y el abuso sexual en infancia eran factores de riesgo para el aumento de la presencia de una amplia gama de síntomas que conforman varios trastornos de la personalidad en la adultez.

En este sentido, Caspi y Herbener (1990) se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible la estabilidad de la personalidad en medio de la multitud de cambios y transformaciones sociales que caracterizan una vida humana?.

Según éstos autores los individuos seleccionarían, a lo largo de su vida, situaciones y compañeros a los que exponerse dependiendo sus propias predisposiciones, lo que a su vez repercutiría en cambios durante el desarrollo de su personalidad. Examinaron la selección de pareja que hacían los sujetos en su investigación y encontraron que el matrimonio con una pareja de características similares favorecía la organización intraindividual de los atributos de la personalidad en la adultez, es decir, la personalidad se veía modificada por la trayectoria vital de los individuos.

También Caspi y Roberts (2001) mantienen que las transiciones biológicas y sociales como la pubertad, menopausia, escolarización, matrimonio, paternidad o el

primer empleo tienen su influencia sobre el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, también dicen que la trayectoria seguida después de estas transiciones puede ser más relevante para el desarrollo de la personalidad que la propia transición. Así programas de intervención como el planteado por Martín del Buey en la infancia en torno al constructo de Personalidad Eficaz, facilitarán el paso por estas transiciones e influirán sobre la trayectoria vital posterior, al dotar a los niños de las competencias necesarias para hacerles frente.

1.4.6. RELACION TEMPERAMENTO Y PERSONALIDAD.

En lo que respecta a la relación entre temperamento y personalidad existe una importante tradición que intenta poner en relación el temperamento, la personalidad y la emoción, cuyos antecedentes se encuentran en los trabajos de Eysenck (1947, 1967) y Gray (1982, 1991), mientras que temperamento y la personalidad han sido considerados como similares por algunos autores (por ejemplo, Eysenck o Gray antes citados), un gran número de los investigadores están de acuerdo en el establecimiento de temperamento como el núcleo de la personalidad.

Por el contrario, para otros sería un conjunto de diferencias individuales, más o menos estables, de carácter hereditario presente desde el momento del nacimiento (Chess y Thomas, 1989; González et al. 2000; Strelau, 1996).

Muchos estudios, especialmente con poblaciones de niños, han relacionado el temperamento con la personalidad, y han demostrado que el temperamento es, a través de múltiples vías, un precursor importante de la personalidad (Digman y

Shmelyov, 1996; Graziano, Jensen-Cambell, y Logan-Sullivan, 1998). Como hemos visto existen diferentes modelos a la hora de entender la personalidad infantil, pero en todos parece existir cierto consenso en torno a su capacidad predictiva y la repercusión que las características en la infancia van a tener sobre la personalidad adulta.

Carrasco y Del Barrio (2007) en una muestra de 535 niños entre 8 y 15 años estudió la relación del temperamento y la personalidad con la sintomatología depresiva. Las características del temperamento como de la personalidad mostraron una correlación significativa con la sintomatología depresiva. Sin embargo, los análisis revelaron que las variables de personalidad explican en mayor medida los síntomas depresivos que las variables de temperamento, es decir, las características de personalidad mostraron mayor grado de predicción de la depresión que el temperamento. Estos autores atribuyen estos resultados a que el constructo de temperamento es menos completo que el de la personalidad, entendiendo la personalidad como un constructo más amplio que el de temperamento.

En esta misma línea, varios son los estudios que han encontrado asociaciones entre las dimensiones temperamentales y el modelo de personalidad “Big five” (Rothbart, Ahadi y Evans, 2000; Rothbart, 2007). Distintos autores consideran la utilidad del Modelo “Big five” como un puente para integrar el temperamento infantil y la personalidad adulta (Caspi, Roberts y Shiner, 2005; Shiner y Caspi, 2003). Por ejemplo, el EAS-Temperament Survey (EAS-TS), que se deriva de la teoría del temperamento ya planteada de Buss y Plomin (1984), evalúa

los tres factores que la configuran: Emotividad, Actividad y Sociabilidad. Varias investigaciones han demostrado que las escalas del EAS-TS están representadas dentro de las dimensiones del Modelo “Big five”. Sociabilidad y Actividad están relacionadas con Extraversión, y Emotividad está asociada a Neuroticismo (Strelau y Zawadzki, 1996). Parece entonces, que temperamento y personalidad están altamente relacionados, y que además el constructo de personalidad abarca al de temperamento.

1.5. PERSONALIDAD EFICAZ EN CHILE.

Como hemos mencionado anteriormente el constructo de Personalidad Eficaz se viene desarrollando a partir del año 1996, sin embargo, en Chile no fue hasta la década del 2000 en que se inició la aplicación de los primeros instrumentos para medir el constructo adaptando los ya existentes en función de las variables edad y/o contextos educativos o no educativos.

A continuación realizaremos una revisión de los instrumentos adaptados y aplicados en Chile.

1.5.1. POBLACIÓN ADULTA.

A. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PROFESORES (CPE-P).

Para evaluar la Personalidad Eficaz en población adulta se elaboró un cuestionario dirigido al profesorado chileno, que ha sido objeto de la defensa de un Diploma de Estudios Avanzados (DEA), por la doctoranda Carmen Gloria Covarrubias Apablaza y dirigido por la Dra. María Eugenia Martín Palacio en el año 2010 en la Universidad Complutense de Madrid.

Para su construcción se utilizó el banco de ítems del Cuestionario Personalidad Eficaz – Reducido (CPE-Er) con una pequeña adaptación lingüística y al campo profesional de la enseñanza (ver anexo nº 3).

Nº de ítems: 62

Fiabilidad de Alfa de Cronbach: .886

El análisis factorial arrojó 7 factores que se describen a continuación y que guardan relación con las cuatro dimensiones del constructo.

Autoconcepto y Autoestima Alta (A.A.): Se refiere a lo que el individuo piensa, siente o hace respecto de sí mismo y a la valoración que esto le merece, generándose un sentimiento favorable o desfavorable hacia él mismo.

Motivación Intrínseca (M.I.): Referida a los aspectos inherentes al propio sujeto, los que le mueven a actuar de esa determinada manera. Estos aspectos internos del mismo suelen referirse al: interés por la tarea, interés por el aprendizaje, búsqueda de una mejora o autorrealización, promover el desarrollo personal, etc.

Altas Expectativas (A.E.): Referida a la confiabilidad o desconfiabilidad que tenga el sujeto en relación con sus atribuciones y su patrón de autoconcepto de tener éxito o fracaso en el futuro. Puede tener una expectativa positiva si espera tener éxito que pueda venir facilitado por una experiencia anterior de éxitos continuados o bien una expectativa negativa si por el contrario esta experiencia ha sido de fracasos continuados.

Relaciones Laborales Satisfactorias (R.L.): Se refiere al grado en que la persona se encuentra integrado y valorado por sus compañeros de trabajo, o por el contrario, no vea un ambiente colaborativo, competitivo, etc.

Afán de Liderazgo (A.F): Referida al deseo de dirigir u orientar el trabajo de otros, al estilo que tiene el sujeto de relacionarse con los demás de forma que no interrumpa la relación con los demás. Así podemos encontrarnos con estilos de relación agresivos, pasivos o asertivos que se relacionan con los estilos de liderazgo directivo, pasivo, participativo respectivamente.

Preferencia por las Relaciones Sociales (R.S): Referida al estilo en que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad en las relaciones humanas de comunicación con los demás. Se refiere al hecho de que se intente integrar en grupos, se comunique, le guste estar con gente o por el contrario no le guste relacionarse, sea tímido, etc.

Empatía (E): Referida a la habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas.

1.5.2. POBLACIÓN DE JÓVENES.

En el caso de la población joven se han diferenciado los cuestionarios en función de los estudios cursados en módulos profesionales o universitarios.

A. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – UNIVERSIDAD (CPE – U/PECED).

Este cuestionario ha sido elaborado y publicado por Dapelo Pellerano y

Martín del Buey (2006a) en la Revista de Orientación Educacional, y se ha adaptado a contextos españoles. Al cuestionario resultante se le llamo Personalidad Eficaz en contextos educativos (PECED) (ver anexo nº4).

Esta publicación es de gran importancia pues constituye la base sobre el que se han desarrollado diferentes versiones.

Se partió de una base de 84 ítems. Este conjunto de ítems fue sometido a juicio de expertos para la validación de su contenido y aplicado experimentalmente a una muestra conformada por 40 alumnos/as de tercer año de la Titulación de Pedagogía de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile.

La fiabilidad Alpha de Cronbach obtenida en esta aplicación fue de .092.

Seguidamente se procedió a efectuar la correlación “*ítems – total*”. El análisis de correlación permitió excluir a todos aquellos ítems que registraban valores menores a .30, criterio decidido con anticipación por los investigadores. De esta manera, se procedió a retirar 37 de los ítems incluidos en esta primera versión del Cuestionario.

El estudio de las comunalidades permitió eliminar todos aquellos ítems cuyo peso fuera inferior a .30 ya establecido, (17 de los ítems que formaban la versión original), de esta manera se inicia el análisis factorial considerando 30 de los 84 ítems originales.

Con estos índices se aplicó a una muestra de 346 estudiantes de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, de los cuales 250 (72.3%) eran mujeres y 96 (27.7%) eran hombres.

La fiabilidad de la versión reducida del cuestionario resultó levemente inferior al obtenido anteriormente, alcanzando un coeficiente de .87 (Alpha de Cronbach), considerado como bueno.

Para el análisis factorial se partió de la revisión de la matriz de correlaciones con el fin de conocer si las condiciones que hacen recomendable el análisis factorial se cumplían en este caso. Se eligió el Método de Análisis de Componentes Principales. Pareció el más adecuado ya que interesaba determinar el número mínimo de factores que explicaran la mayor varianza.

La rotación factorial utilizada fue la oblicua "Oblimin", puesto que se contaba con información recogida y confirmada en estudios previos sobre la existencia de intercorrelaciones significativas entre los componentes.

Primer Componente: Autorrealización académica

El análisis del contenido de los ítems corrobora la fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro.

Considerando la naturaleza de los 8 ítems, que corresponden a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaz, el estudiante

que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante universitario, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo.

Segundo Componente: Autorrealización social

Este componente está conformado por nueve ítems que involucran habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras.

Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

Tercer Componente: Autoestima

El tercer componente está conformado por ocho ítems asociados principalmente a las variables propias de la esfera *Fortalezas del Yo*, ya que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima.

Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un

estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

Cuarto Componente: Autoeficacia resolutiva

Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera *Retos del yo*, ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

EL PECED (Personalidad Eficaz Contextos educativos contiene a juicio de sus autores una estructura factorial coherente con los fundamentos teóricos que subyacen en su construcción (Dapelo y Martín del Buey, 2006a). Así, la estructura factorial del PECED revela una alta correspondencia conceptual con el modelo que lo sustenta. Así es posible identificar claramente las cuatro esferas del yo y sus variables:

Fortalezas del Yo: factor “autoestima”(autoestima global y específica);

Demandas del Yo: factor “autorrealización académica”(motivación, expectativa y atribución académica),

Retos del Yo: Factor “Autoeficacia Resolutiva” (afrontamiento de problemas y

toma de decisiones) y

Relaciones del Yo: “Autorrealización Social” (comunicación, asertividad y empatía).

El conjunto de los cuatro componentes explicó el 47.44% de la varianza total cuya matriz de configuración se procedió a analizar.

Los autores señalan que el **PECED** constituye un interesante aporte para los procesos de diagnóstico estratégico y orientación de los estudiantes Universitarios Chilenos aportando información válida y confiable que abre nuevas oportunidades de crecimiento personal equilibrado, mejora de autoestima y satisfacción personal, y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos de la vida universitaria.

Cabe señalar que en esta publicación no se realizaron los análisis confirmatorios de estructura.

Una vez elaborado el PECED se ha realizado una adaptación española del mismo. Y en la actualidad se ha realizado nuevamente una aplicación a población chilena.

No se ha hecho ninguna modificación de los ítems PECED en ambas adaptaciones.

B. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – UNIVERSITARIOS / INGENIERIA (CPE – Ui).

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos específicos de estudiantes chilenos de Primer Año de Ingeniería. Este instrumento ha sido publicado por González, Castro y Martín Palacio en el año (2011) en la revista de Formación Universitaria.

Esta formado por 25 ítems (ver anexo nº 5).

Su fiabilidad de Alfa de Cronbach es de .88

El análisis factorial agrupa los 25 ítems en cuatro factores:

Autoestima y Autorrealización (A.). Se relaciona con la autoestima, las expectativas de éxito futuro y la atribución de éxito a las propias capacidades.

Autorrealización Académica (A. A.). Se relacionan directamente con la motivación por el estudio y el autoconcepto como estudiante.

Afrontamiento de Problemas (A. P.). Se refieren a cómo la persona toma decisiones y resuelve los problemas que se le presentan. No hace alusión a cuán eficaz es la persona, pero sí a la cantidad de tiempo, meticulosidad y disposición anímica con que enfrenta las decisiones y los problemas.

Autorrealización Socioafectiva (A. S.). Se relaciona con la autopercepción de la capacidad para iniciar y mantener exitosamente relaciones de amistad, la

capacidad de expresarse con claridad y la autopercepción del propio valor personal.

C. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – TÉCNICO PROFESIONAL (CPE-TP/Chi).

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de educación Técnico-Profesional chilenos. Este instrumento ha sido publicado por Dapelo Pellerano y Martín del Buey (2007) en la Revista de Orientación Educacional.

Se compone de 22 ítems (ver anexo nº 6).

Se obtiene una fiabilidad Alfa de Cronbach de .08069

El cuestionario presenta una estructura de 5 factores, siendo el último de ellos de un solo ítem que satura de manera significativa con un peso superior a .400 en el cuarto factor con el que está muy relacionado.

A efectos de la elaboración del protocolo se ha optado por unir estos dos factores (4 y 5), con el fin de hacer una estructura más adecuada.

Los factores son los siguientes:

Autoestima: Este componente está conformado por cinco ítems asociados principalmente a las variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, ya que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y

confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones. Lo forman los ítems 5, 6, 13, 15, y 18.

Autorrealización académica: El análisis del contenido de los ítems corrobora la fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro. Considerando la naturaleza de los siete ítems, que corresponde a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaz, el estudiante que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo. Lo forman los ítems 1, 2, 3, 9, 12, 17 y 19.

Autoeficacia resolutive: Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera *Retos del Yo* ya que mide variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia. Lo forman los ítems 4, 7, 11, 14 y 22.

Autorrealización social: Este componente está conformado por cinco ítems que involucran habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales. Lo forman los ítems 8, 10, 16, 20 y 21.

1.5.3. POBLACIÓN ADOLESCENTE.

A. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILE (CPE – ES/Ch).

Se elaboró un cuestionario breve para adolescentes chilenos publicado por Dapelo et al. (2006) en la Revista Psicothema.

Obtuvo una fiabilidad Alfa de Cronbach de .85.

Está formado por 23 ítems (ver anexo nº 7).

Se obtienen cuatro factores:

Autoestima: Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de sí mismo. Relacionado con la dimensión *fortalezas del yo* ya que integra los

aspectos valorativos de la persona. Dado que los ítems miden indicadores de autoestima global, se ha decidido denominarlo autoestima. En la versión española, estos ítems saturan en el factor 2 autorrealización socioafectiva.

Autorrealización académica: Indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir. Relacionado con la dimensión *fortalezas del yo*: autoconcepto como estudiante y retos del yo: motivación académica, expectativas y atribuciones de desempeño académico. El análisis del contenido de los ítems permite apreciar una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro, y expectativas futuras favorables. Este componente incluye 5 ítems adaptados y tres originales de la versión española, por lo tanto, se mantiene su conceptualización como autorrealización académica, *demandas del Yo*.

Autoeficacia Resolutiva: Indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones. Relacionado con la dimensión *Retos del yo*. El análisis lógico del factor permite apreciar que integra los ítems que miden indicadores propios del proceso de toma de decisiones y la resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva. Se denomina autoeficacia resolutiva. Este factor mantiene cinco de los seis ítems de la versión original.

Autorrealización social: Indicador del grado de facilidad que manifiesta para

relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones. Relacionado con la dimensión *relaciones del yo*, ya que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. El análisis lógico del factor permite señalar que los ítems corresponden más específicamente a la autopercepciones de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones sociales. De esta manera, se ha denominado a este factor «Autorrealización social». Es importante señalar aquí que cinco de sus ítems integran el factor 2 autorrealización socioafectiva de la versión original.

Los ítems se distribuyen en cada factor de la siguiente forma

Autoestima (A) = 1, 4, 7 y 14.

Autorrealización Académica (A.A.) = 2, 5, 8, 11, 16, 18, 20 y 22.

Autoeficacia Resolutiva (A.R.) = 6, 9, 12, 15 y 17.

Autorrealización Social (A.S.) = 3, 10, 13, 19, 21 y 23.

B. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – EDUCACIÓN SECUNDARIA AMPLIADO (CPE – ES / Es – Ch / AMPLIADO).

Se elaboró un cuestionario ampliado de Personalidad Eficaz extensivo a estudiantes de Educación Secundaria española y chilena, centrado en la proto y meso adolescencia (12 a 18 años).

Equipo de trabajo de la Universidad de Oviedo formado por la Dra. Cristina Di Giusto Valle, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dr. Francisco Martín del Buey.

Fiabilidad Alfa de Cronbach de .907 en población española y .875 en población chilena. Formado por 72 ítems (ver anexo nº 8).

1.5.4. ETAPA DE LA NIÑEZ.

A. CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PRIMARIA/8-12/CHILE AMPLIADO (CPE-P/8-12/Ch AMPLIADO).

Se elaboró un cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para estudiantes de Primaria que forma parte de la tesis doctoral defendida en la Universidad de Oviedo por Juan Pablo Ruiz (2012) y dirigida por los profesores Martín del Buey y Martín Palacio.

Para la elaboración de los ítems se ha seguido la metodología de escenarios inacabados: pequeñas historias inacabadas acompañadas de una serie de cuestiones a las que los participantes deben dar respuesta.

Estas son utilizadas como base para la redacción de los cuarenta y tres ítems que constituyen el Cuestionario de Personalidad Eficaz Ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años que aquí se construye.

El índice de consistencia interna α de Cronbach del cuestionario es de .812, por encima de .700 que Nunnally y Bernstein (1995) establecen como mínimo adecuado. Tiene 43 ítems. (Ver anexo nº 2). Arroja doce factores de primer orden que explican el 56.57% de la varianza total.

Hasta aquí se presenta el desarrollo de los instrumentos desarrollados por el grupo GOYAD y aplicados en contextos chilenos.

CAPÍTULO II

MARCO EMPÍRICO

2.1. OBJETIVOS

2.1.1. Establecer Tipologías Modales Multivariadas en Personalidad Eficaz en niños de 8 a 12 años de edad chilenos.

2.1.1.1. Estudiar las diferencias en función de la variable género en las dimensiones del constructo personalidad eficaz.

2.1.1.2 Estudiar las diferencias en función de la variable edad en las dimensiones del constructo personalidad eficaz.

2.1.1.3. Estudiar las diferencias en función de la variable país en las dimensiones del constructo de personalidad eficaz.

COMO REQUISITO PREVIO AL ESTUDIO.

2.1.2. Adaptar el “Cuestionario de Personalidad Eficaz, en segundo y tercer ciclo de la educación primaria” de Fueyo, Martín y Dapelo, 2010 al contexto de niños y niñas de 8 a 12 años de edad chilenos con propiedades psicométricas adecuadas. Establecer sus diferencias en función de la variable edad y género. Baremar el instrumento.

2.2. HIPÓTESIS

2.2.1. Existen Tipologías Modales Multivariadas en Personalidad Eficaz en edades comprendidas entre los 8 a 12 años de nacionalidad chilena.

2.1.1.1. Estas tipologías se diferencian en función de la edad.

2.1.1.2. Estas tipologías se diferencian en función del género.

2.1.1.3. Estas tipologías se diferencian de las obtenidas en población española de igual edad y género.

2.2.2. Es posible evaluar la personalidad eficaz en edades comprendidas entre los 8 a los 12 años de edad chilenos con las garantías de fiabilidad, validez y normalización.

2.2.2.1. La fiabilidad de su medición es adecuada.

2.2.2.2. La validez de constructo es adecuada.

2.2.2.3. La validez de contenido es adecuada.

2.2.2.4. Existen diferencias significativas en función de la variable género. Estas diferencias se entienden en unos índices más altos de presencia de las dimensiones en el género femenino sobre el masculino.

2.2.2.5. Existen diferencias significativas en función de la variable edad. Estas diferencias se entienden en una relación curvilínea de las dimensiones según la edad.

2.2.2.6. Existen diferencias significativas en función de la variable país. Estas diferencias se entienden en unos índices más altos de presencia de las dimensiones en la nacionalidad chilena frente a la nacionalidad española.

2.3. METODOLOGÍA

2.3.1. POBLACIÓN / MUESTRA

La muestra se ha seleccionado a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental formado por alumnos voluntarios. El cuestionario se aplicó a 2015 alumnos y alumnas españoles y chilenos. De ellos 753 fueron estudiantes españoles y 1262 chilenos, como se observa en el gráfico N° 1.

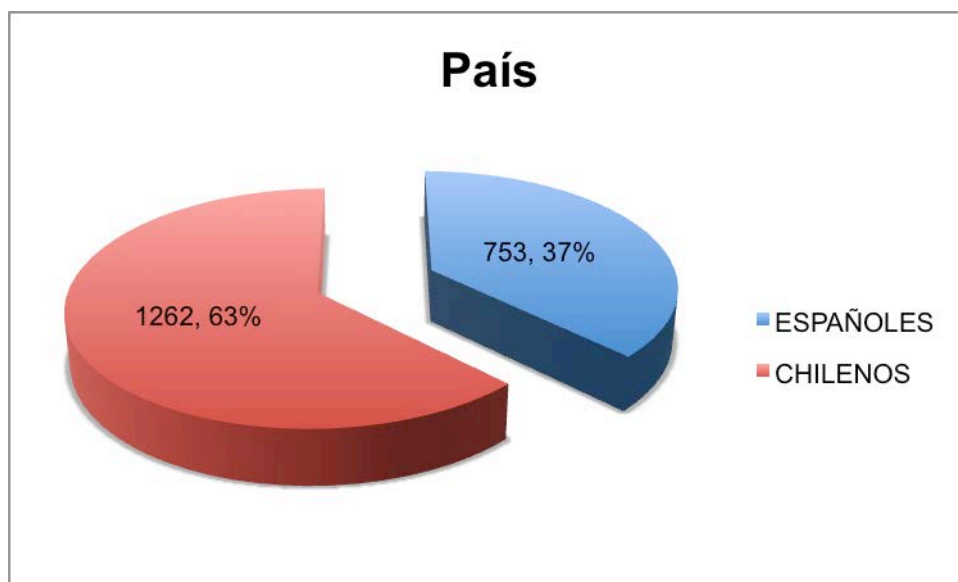


Gráfico N°1. Distribución de la muestra según país.

De los participantes españoles 397 son hombres (52.7 %) y 356 mujeres (47.3 %), mientras que la muestra chilena se distribuye en 691 hombres (54.8 %) y 571 mujeres (45.2 %), como se observa en el gráfico N°2.

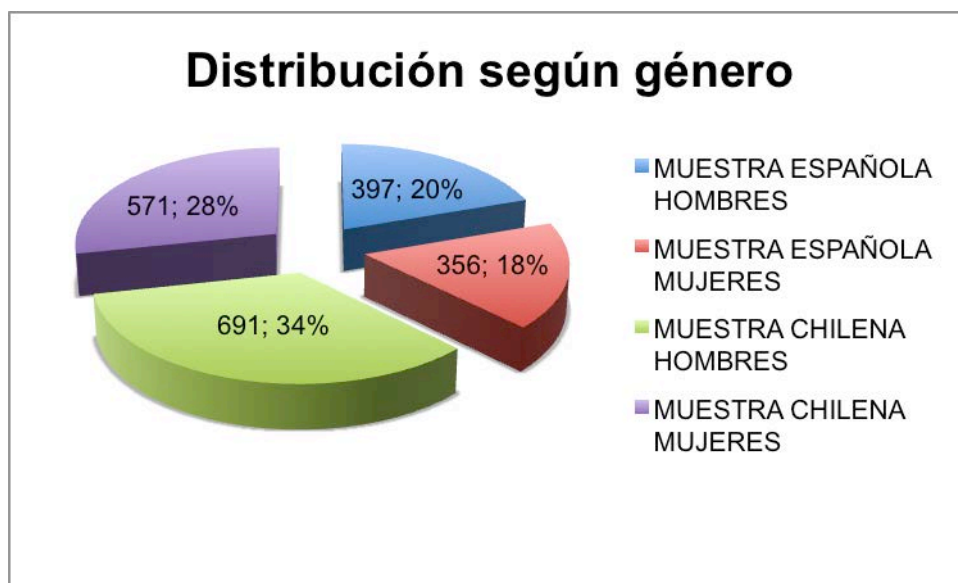


Gráfico N°2. Distribución de la muestra según género.

Todos los participantes presentan edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (media española 10.09 y desviación típica de 1.105 y media chilena 10.17 y desviación típica de 1.347 años). La distribución de la muestra por edad puede verse en la tabla 1 y gráficos N° 3 y N° 4.

Tabla 1. Distribución de ambas muestras por edad.

Edad	Muestra española		Muestra chilena	
	N	%	N	%
8 años	72	9,6	184	14,6
9 años	149	19,8	227	18,0
10 años	231	30,7	310	24,6
11 años	239	31,7	267	21,2
12 años	62	8,2	274	21,7
Total	753	100,0	1262	100,0

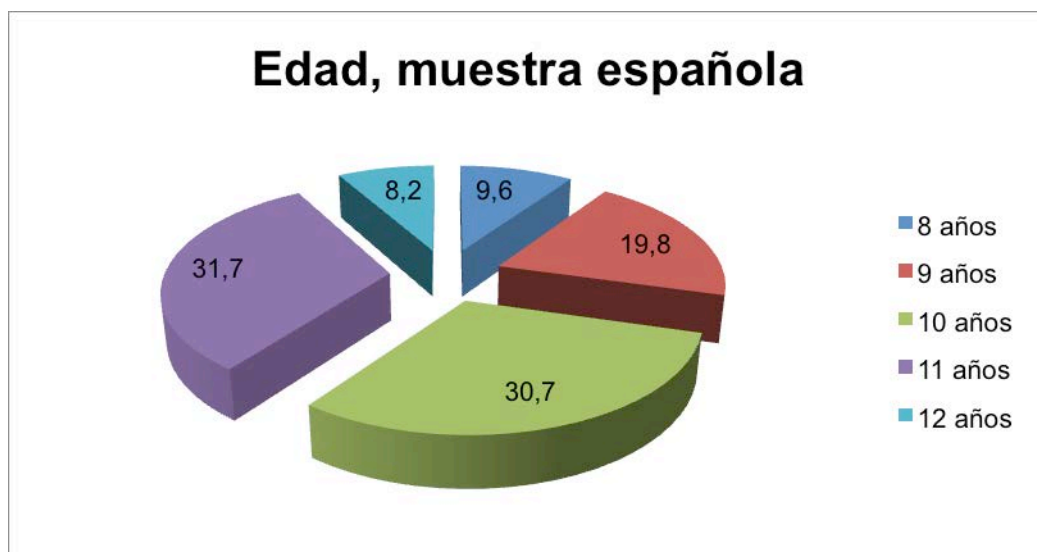


Gráfico Nº 3. Distribución de la muestra española según edad.

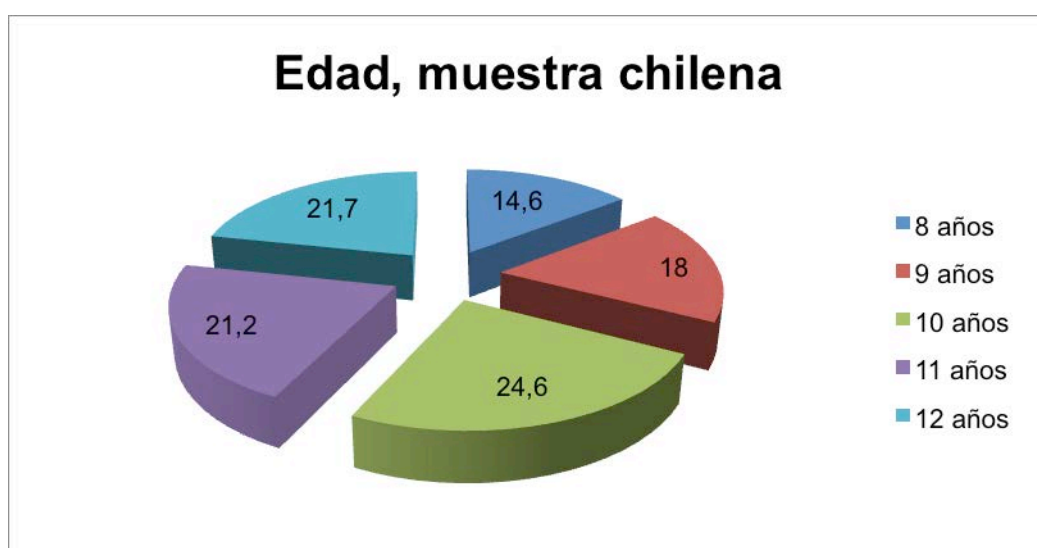


Gráfico Nº 4. Distribución de la muestra chilena según edad.

2.4. INSTRUMENTOS

Para el estudio se ha utilizado dos cuestionarios, el cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos de Educación Primaria española CPE-P/8-12/Es (Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Dapelo Pellerano, 2010) (ver anexo nº 1) y el cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos de Educación Primaria Ampliado CPE-P/8-12/Ch AMPLIADO (Pizarro Ruiz, 2012).

El primer cuestionario (CPE-P/8-12/Es) tiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach de .797 y está dirigido a niños y niñas españoles de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Consta de 22 ítems y su administración puede ser tanto individual como colectiva. El tiempo estimado de aplicación de este cuestionario es de unos 15 minutos, aunque no se considera como tiempo límite.

El cuestionario evalúa las siguientes dimensiones que se definen y agrupan de la siguiente manera:

Dimensión: Fortalezas del Yo.

Factor: Autoestima Personal, centrado de forma clara en la dimensión “Fortalezas del yo” del constructo, reflejando una persona que se acepta tal como es, incluyendo su físico y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los otros tienen de él.

Dimensión: Demandas del Yo.

Factor: Autoestima académica, hace referencia, en el constructo, a las “Fortalezas y a las Demandas del Yo”, dado que en sus ítems recoge un perfil de alumno que reúne las siguientes cualidades: Se acepta a sí mismo, está contento con su forma de ser, manifiesta interés intrínseco por aprender, hacer sus obligaciones por propia voluntad, confía en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas.

Dimensión: Retos del Yo.

Factor: Autonomía resolutiva; directamente relacionado con la dimensión del constructo “Retos del Yo”, refleja una persona en que prima la búsqueda de información antes de iniciar cualquier proceso y que manifiesta clara intención de enfrentarse a las dificultades con la pretensión y empeño de resolverlas.

Dimensión: Relaciones del Yo.

Factor: Autorrealización social; relacionado con las habilidades sociales y la relación con los iguales. Reúne además elementos que están presentes en el constructo en la dimensión “Relaciones del Yo”, resaltando una de las variables de especial importancia como es la asertividad, empatía o control y comunicación, dado que no le a vergüenza decir lo que piensa, está tranquilo cuando tiene que decidir algo y piensa que no tiene dificultades para comunicarse y decidir algo.

Factor: Autonomía social, directamente relacionado nuevamente con la Dimensión “Relaciones del Yo”, dado que se centra en la percepción que tiene de un amplio

círculo de amigos, lo que implica facilidad para establecer buenas relaciones de comunicación con ellos, pero manteniendo la autonomía en la toma de decisiones.

Se presenta el protocolo de aplicación en el anexo 1.

El segundo cuestionario (CPE-P/8-12/Ch AMPLIADO) se ha utilizado con el fin de evaluar la validez externa del cuestionario. Este instrumento tiene un índice de fiabilidad de .812 en población española y .762 en población chilena. El cuestionario está dirigido a alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria españoles y chilenos. Consta de 43 ítems y su administración puede ser tanto individual como colectiva. El tiempo estimado de aplicación de este cuestionario es de unos 30 minutos, aunque no se considera como tiempo límite.

El cuestionario evalúa las siguientes dimensiones que se definen y agrupan de la siguiente manera:

Dimensión: Fortalezas del Yo.

Factor: Autoconcepto Social, reflejan niños y niñas que se sienten populares, aceptados y queridos en los círculos sociales más importantes en los que se desenvuelven los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria: la familia y los iguales. Supone una especie de autoestima social que funciona como Fortaleza de la persona.

Factor: Autoconcepto Físico, refleja sujetos con buen concepto de su aspecto físico e imagen corporal. Les gusta cómo son físicamente, consideran que van a la moda y se sienten a gusto con la forma en la que los otros los ven.

Dimensión: Demandas del Yo.

Factor: Atribuciones Eficaces, hace referencia al mantenimiento de un estilo atribucional adaptativo. Se caracteriza principalmente por la atribución de éxitos a la propia capacidad del sujeto, manteniendo la sensación de control sobre las adversidades, repercutiendo positivamente en su autoestima y permitiéndole mantener una postura optimista frente a posibles incertidumbres. Todo ello parece repercutir en la ausencia de un estilo evitativo de afrontamiento en su vida diaria.

Factor: Evitación de Castigo, hace referencia a la realización de sus tareas escolares como forma de evitar las consecuencias que se derivarían de no llevarlas a cabo. Se debe tener en cuenta que estudiamos edades en las que es complicado que los niños y niñas sean lo suficientemente responsables para hacerse cargo de sus estudios, al menos en el primer ciclo de Educación Primaria. De ahí que la *Evitación de Castigo* pueda tomarse como una forma adaptativa o eficaz de mantener calificaciones elevadas y un buen rendimiento, algo que en edades más avanzadas no sería tal.

Factor: Expectativas Optimistas de Conducta, refleja niños y niñas que presentan una postura positiva y optimista acerca de su comportamiento y su esfuerzo académico en el futuro. Estas expectativas optimistas influirán en su postura frente a la incertidumbre de acontecimientos que están por venir. Más si tenemos en cuenta que las expectativas enmarcadas en este factor están todas bajo el control del sujeto. Es decir, sujetos con altas puntuaciones en este factor mantendrán una sensación de mayor control sobre un futuro que se ven capaces de manejar de forma satisfactoria.

Factor: Expectativas Optimistas de Rendimiento, hace referencia a la visión positiva del rendimiento futuro en la escuela de los niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Factor: Atribuciones De Esfuerzo, hace referencia a la ausencia en los niños y niñas de pensamientos de fracaso escolar debido a su falta de esfuerzo. El niño eficaz no se percibe como vago o con bajo nivel de esfuerzo o como alguien que no rinde en la clase. Como se parecía en el factor 2, *Atribuciones Eficaces*, el estilo atribucional de prototípico de la Personalidad Eficaz va acompañado de sensación de control sobre los éxitos que repercutirá en su autoestima y en un estilo de afrontamiento resolutivo frente a la adversidad.

Factor: Motivación Intrínseca, hace referencia a la alta motivación escolar del alumno que procede del propio placer de desarrollar las tareas académicas. El costo del esfuerzo será escaso, ya que el niño o la niña que puntúe elevado en este factor disfrutará de las tareas y por tanto la sensación psicológica de esfuerzo será menor. Además, el gusto por aprender cosas nuevas le hará más flexible e influirá en que su estancia dentro del centro escolar sea más agradable. Todo ello tendrá sin duda repercusión sobre su rendimiento académico. Y dotará al alumno de una buena base de conceptos que servirá de cimientos para que resulte más sencillo un aprendizaje significativo en el futuro.

Dimensión: Retos del Yo.

Factor: Búsqueda de Apoyo Social, hace referencia a la percepción de apoyos interpersonales que acompañan a los sujetos en su desarrollo. Refleja la capacidad

del niño o la niña para apoyarse en otras personas ante determinados problemas que puedan surgir en su día a día; interviniendo también el apoyo que recibe cuando las cosas le van bien. Todo ello acompañado de la confianza en que las relaciones sociales que mantenga van a ser exitosas.

Factor: Afrontamiento Positivo, hace referencia a la ausencia de pensamiento fatalistas y pesimistas antes las dificultades que se presenten, tanto reales y pasadas, cómo hipotéticas futuras. Sujetos con puntuaciones elevadas en este factor demostrarían un estilo de pensamiento carente de catastrofismo, lo que llevará a un mejor afrontamiento de problemas y a una actitud presumiblemente más resolutive. Mantendrán pensamientos positivos tanto hacia lo que depende exclusivamente de ellos mismos, como hacia lo que también depende de otras personas.

Dimensión: Relaciones del Yo.

Factor: Defensa de Derechos Propios, hace referencia a la facilidad con la que se percibe el niño o la niña para desenvolverse en una situación social en la tiene que defender algún derecho propio. Y lo hará no sólo ante el grupo de iguales, sino también ante las figuras de autoridad principales con las que se desenvuelven los niños de estas edades: padres y profesores.

Factor: Asertividad, refleja la facilidad con que se percibe el niño o la niña para decir “no” a una petición que se realiza.

Se presenta el protocolo de aplicación en el anexo nº 2.

Ambos cuestionarios se contestan mediante una escala tipo Likert de 1 al 5, a la que los participantes contestaban en función del grado de identificación entre el ítem y su forma de ser y comportarse (1= Nada de acuerdo, 2= Poco de acuerdo, 3= Regular, 4= Bastante de acuerdo y 5= Muy de acuerdo).

2.4.1.PROCEDIMIENTO

Con el fin adaptar el primer instrumento al contexto de niños y niñas chilenos se le realizaron modificaciones de tipo formales, tales como, agregar el objetivo del instrumento, redactar las instrucciones para completar los datos solicitados (nombre, curso, edad, sexo) y las referentes a la manera de responder el cuestionario. En relación al contenido del mismo y para lograr un mejor entendimiento y cercanía de las preguntas se adaptaron los ítems a un vocabulario significativo para los estudiantes chilenos. Una vez modificados los ítems el instrumento fue presentado para su evaluación a un grupo de expertos constituidos por seis doctores de la Universidad Complutense de Madrid, y cuatro profesores básicos de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Valparaíso (CORMUVAL).

Tras la evaluación del juicio de expertos se aplicaron los cuestionarios a los alumnos con personal específicamente entrenado para tal fin. Se aplicaron de manera colectiva y voluntaria en las aulas del centro en que estudian los alumnos, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información recogida y expresando claramente el fin estadístico de los resultados. El procedimiento de aplicación del cuestionario se realizó en una sola sesión por aula durante el horario escolar. El aplicador leía las instrucciones que figuraban en la parte superior del protocolo y comprobaba que los participantes las entendían para responder. También disponían de una leyenda en la parte superior de cada cuestionario donde se les repetía las claves de los números con las que deberían contestar. Se les indicó que intentaran ser lo más sinceros posible y les informaba

de la no existencia de repuestas correctas o incorrectas. Ante cualquier incidencia o duda los alumnos eran atendidos individualmente.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis de esta parte del estudio se dividieron en dos partes. Por un lado se han realizado los análisis pertinentes para la validación del cuestionario y por otra se han estudiado los datos en función de las variables contempladas y se han realizado tipologías modales multivariadas.

2.5.1. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Para la validación del cuestionario. Se ha estudiado la conformidad del juicio de expertos. Se han realizado los análisis de fiabilidad del cuestionario mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach.

Para el análisis de validez se ha realizado un análisis Factorial exploratorio mediante el método de Máxima Verosimilitud y rotación de Oblimín directo con Kaiser con el programa estadístico SPSS 18.0 y un análisis factorial confirmatorio la estructura teórica de los ítems mediante el programa AMOS 18.0.

Por último, para el análisis de validez concurrente se estudió la correlación de Sperman calculada con el programa estadístico SPSS 18.0, entre el cuestionario adaptado y el aplicado para tal fin.

2.5.2. ESTUDIO DE DATOS.

Se han estudiado las diferencias en función de las variables género y edad mediante la prueba MANOVA.

Se han estudiado las diferencias en función de la variable país mediante la prueba T de Student.

Se han establecido tipologías modales multivariadas mediante la técnica de K medias.

Para estos análisis se ha empleado el programa estadístico SPSS 18.

2.6. RESULTADOS

2.6.1. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO A POBLACIÓN CHILENA

Con el fin adaptar el instrumento al contexto de niños y niñas chilenos se le realizaron modificaciones que aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación entre el CPE-P/8-12/Es y su adaptación chilena

CPE-P/8-12/Es	ADAPTACIÓN CHILENA DEL CUESTIONARIO
1. Me acepto como soy	1. Me acepto como soy
2. Me gusta aprender cosas nuevas	2. Me gusta aprender cosas nuevas
3. Tengo muchos amigos	3. Tengo muchos amigos
4. Soy importante para los demás	4. Soy importante para los demás
5. Creo que este curso aprobaré todo	5. Creo que pasaré de curso sin ningún ramo rojo.
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho	6. Antes de hacer algo lo pienso mucho
7. Estoy contento conmigo mismo	7. Estoy contento conmigo mismo
8. Antes de hacer algo busco información	8. Antes de hacer algo busco información
9. No me da vergüenza decir lo que pienso	9. No me da vergüenza decir lo que pienso
10. Apruebo porque estudio mucho	10. Me saco buenas notas porque estudio mucho
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago
12. Me gusta mi aspecto físico	12. Me gusta mi aspecto físico
13. Si tengo un problema lo intento resolver	13. Si tengo un problema lo intento resolver
14. Creo que me irá bien en el colegio	14. Creo que me irá bien en el colegio o escuela

15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo
16. Soy buen estudiante	16. Soy buen estudiante
17. Me gusta decidir por mi mismo	17. Me gusta decidir por mi mismo
18. Me relaciono sin problemas con los demás	18. Me relaciono sin problemas con los demás
19. Soy capaz de resolver mis problemas	19. Soy capaz de resolver mis problemas
20. Apruebo porque soy listo	20. Me saco buenas notas porque soy inteligente
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	21. Hago las tareas porque quiero, no me obligan
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	22. Si me cambiara de colegio o escuela haría amigos rápidamente.

Posteriormente estos nuevos ítems han sido sometidos a juicio de diez expertos. Se obtuvo en cada ítem una aceptación superior al 80% en los criterios de significación, pertinencia y comprensión.

2.6.2. ANÁLISIS DE FIABILIDADES

Se ha calculado la fiabilidad en ambas muestras, española y chilena. Para valorar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach.

Los resultados de la muestra española indican que la fiabilidad total del instrumento es de un alfa de Cronbach de .845, mientras que en la muestra chilena el alfa de Cronbach .876 (tabla 3).

Tabla 3. *Índices de consistencia interna alfa de Cronbach.*

N de elementos	Muestra española	Muestra chilena
22	.845	.876

Como puede se observa en la tabla 4, la supresión del ítem nueve en la escala aumentaría el índice de fiabilidad de forma escasa en ambas muestras, pero sopesando la perdida de información que supondría la eliminación de este ítem se decide mantenerlo.

Tabla 4. *Índices Alfa de Cronbach si se elimina el ítem.*

ITEMS	Muestra española	Muestra chilena
1. Me acepto como soy	,838	,871
2. Me gusta aprender cosas nuevas	,842	,871
3. Tengo muchos amigos	,839	,876
4. Soy importante para los demás	,837	,874
5. Creo que este curso aprobaré todo	,837	,869
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho	,839	,871
7. Estoy contento conmigo mismo	,837	,869
8. Antes de hacer algo busco información	,839	,869
9. No me da vergüenza decir lo que pienso	,850	,878
10. Apruebo porque estudio mucho	,834	,869

11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	,841	,871
12. Me gusta mi aspecto físico	,839	,873
13. Si tengo un problema lo intento resolver	,838	,869
14. Creo que me irá bien en la colegio	,834	,866
15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	,837	,870
16. Soy buen estudiante	,834	,867
17. Me gusta decidir por mi mismo	,844	,873
18. Me relaciono sin problemas con los demás	,837	,870
19. Soy capaz de resolver mis problemas	,835	,870
20. Apruebo porque soy listo	,833	,868
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	,842	,872
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	,842	,876

2.6.3. ANÁLISIS DE VALIDEZ

Para el estudio de la estructura de las distintas dimensiones se ha optado por la realización de Análisis Factoriales versus Análisis de Componentes Principales. El primero supone que existe un factor común subyacente a todas las variables, asunción que no hace el segundo. El Análisis Factorial permite obtener subconjuntos de variables que están máximamente relacionadas entre sí y

mínimamente con las variables de otros subconjuntos. Cada uno de esos agrupamientos constituiría un factor en el instrumento.

Ante la variedad de métodos que existen dentro del Análisis Factorial se sigue a Kim y Mueller (1978) que recomiendan utilizar el de máxima verosimilitud o el de mínimos cuadrados. Para decantarse por uno de ellos Gujarati (2001) señala que el método de estimación puntual de Máxima Verosimilitud (MV) posee propiedades teóricamente más fuertes que las del método de mínimos cuadrados ordinarios.

Para seleccionar el número de factores se siguió la regla: K1 de Kaiser-Guttman (Guttman, 1953; Kaiser, 1960), extrayendo las dimensiones con autovalores superiores a 1. Se realizaron una rotación oblicua Oblimin con delta igual a cero, método de rotación que recomiendan Costello y Osborne (2005).

Con el objetivo de obtener una solución más interpretable se intenta aproximarla al principio de estructura simple (Thurstone, 1935). Según este principio, la matriz factorial debe reunir las siguientes características:

- 1- Cada factor debe tener unos pocos pesos altos y los otros próximos a 0.
- 2- Cada variable no debe estar saturada más que en un factor.
- 3- No deben existir factores con la misma distribución, es decir, los factores distintos deben presentar distribuciones de cargas altas y bajas distintas.

Estos tres principios en la práctica no suelen cumplirse en su totalidad. De lo que se trata es de alcanzar una solución lo más aproximada posible. Antes de llevar a cabo el análisis factorial se emplearon la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; Dziuban y Shirkey, 1974) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Dziuban y Shirkey, 1974) para comprobar la pertinencia del análisis dimensional de los datos.

El índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin mide la suficiencia del muestreo. Según Kaiser (1970) el índice KMO debe ser mayor de .500 para que el análisis factorial que se lleve a cabo sea adecuado y mejor cuanto más próximo a 1.

El Test de Esfericidad de Bartlett comprueba que la matriz de correlaciones se ajuste a la matriz identidad, es decir, comprueba la ausencia de correlación significativa entre las variables como hipótesis nula. Así, si se acepta la hipótesis nula ($p > .05$) significa que las variables no están intercorrelacionadas y por tanto sería inadecuado llevar a cabo un Análisis Factorial (Bartlett, 1950).

Con el fin de comprobar la pertinencia del análisis factorial de los datos en la categoría fortalezas se han calculado los índices KMO y la Esfericidad de Bartlett. En la tabla 5 se observa que el índice KMO supera ampliamente .500 en ambas muestras y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa en ambos casos ($p < .005$), por lo que rechazamos la hipótesis nula, es decir, la matriz analizada se aleja de la matriz identidad y las variables sí están intercorrelacionadas. Con estos resultados se determina que resulta adecuado llevar a cabo el Análisis Factorial.

Tabla 5. *Índices de pertinencia del análisis factorial de la categoría Fortalezas.*

	Muestra española	Muestra chilena
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.880	.921
Sig. Prueba de esfericidad de Bartlett	.000	.000

Como ya se ha indicado se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio de los 22 ítems que componen el cuestionario mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud siguiendo el criterio K1 de Kaiser-Guttman y de rotación Oblimin Directo con delta igual a 0.

En la tabla 6 se observa que el Análisis Factorial Exploratorio arroja cinco factores de primer orden que explican el 51.230% de la varianza total en la muestra española y cuatro factores de primer orden que explican el 47.899% en la muestra chilena.

Tabla 6. *Varianza total explicada de los factores en ambas muestras.*

Factor	Autovalores iniciales					
	Muestra española			Muestra chilena		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,621	25,550	25,550	6,448	29,311	29,311
2	1,918	8,716	34,266	1,569	7,131	36,442
3	1,531	6,961	41,227	1,355	6,159	42,601
4	1,158	5,266	46,493	1,166	5,298	47,899
5	1,042	4,737	51,230	,967	4,396	52,295
6	,966	4,390	55,620	,890	4,045	56,341
7	,951	4,322	59,942	,813	3,694	60,035
8	,871	3,957	63,899	,800	3,636	63,671

9	,800	3,637	67,536	,784	3,563	67,234
10	,755	3,433	70,969	,764	3,474	70,708
11	,723	3,285	74,254	,709	3,222	73,929
12	,668	3,038	77,292	,670	3,044	76,973
13	,645	2,930	80,222	,649	2,951	79,924
14	,616	2,798	83,019	,606	2,753	82,677
15	,598	2,718	85,738	,575	2,614	85,291
16	,577	2,622	88,360	,553	2,515	87,806
17	,544	2,474	90,833	,524	2,382	90,187
18	,466	2,117	92,951	,488	2,218	92,406
19	,428	1,947	94,898	,471	2,140	94,546
20	,418	1,902	96,800	,428	1,947	96,493
21	,380	1,729	98,529	,402	1,828	98,321
22	,324	1,471	100,000	,369	1,679	100,000

Se presenta en las tablas 7 y 8 la distribución de los factores arrojados por el análisis factorial exploratorio.

Tabla 7. *Matriz de estructura factorial en la muestra española.*

	Factor				
	1	2	3	4	5
16.Soy buen estudiante	,829	,277	,261	-,329	,155
20.Apruebo porque soy listo	,757	,260	,320	-,309	,260
10.Apruebo porque estudio mucho	,725	,177	,392	-,332	,284
5.Creo que este curso aprobaré todo	,588	,267	,270	-,285	,260
14.Creo que me irá bien en la colegio	,566	,331	,447	-,336	,470
3.Tengo muchos amigos	,200	,711	,168	-,372	,230
4.Soy importante para los demás	,301	,664	,181	-,401	,188
18.Me relaciono sin problemas con los demás	,269	,535	,245	-,378	,438
22.Si cambiara de colegio haría amigos pronto	,147	,488	,110	-,365	,266
15.Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	,313	,366	,282	-,325	,347
6.Antes de hacer algo lo pienso mucho	,270	,167	,783	-,243	,166
11.Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	,238	,118	,608	-,120	,365

8. Antes de hacer algo busco información	,275	,188	,543	-,227	,316
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	,283	,128	,383	-,169	,323
2. Me gusta aprender cosas nuevas	,287	,173	,326	-,223	,158
1. Me acepto como soy	,266	,374	,198	-,773	,196
7. Estoy contento conmigo mismo	,271	,444	,206	-,731	,222
12. Me gusta mi aspecto físico	,274	,348	,199	-,563	,227
17. Me gusta decidir por mi mismo	,185	,185	,157	-,255	,230
19. Soy capaz de resolver mis problemas	,337	,427	,342	-,361	,637
13. Si tengo un problema lo intento resolver	,356	,221	,361	-,291	,480
9. No me da vergüenza decir lo que pienso	,057	,197	,147	-,172	,223

Tabla 8. Matriz de estructura factorial en la muestra chilena.

	Factor			
	1	2	3	4
AA.20. Apruebo porque soy listo	,799	,331	,383	,337
AA.10. Apruebo porque estudio mucho	,729	,290	,446	,220
AA.16. Soy buen estudiante	,722	,399	,474	,288
AA.14. Creo que me irá bien en la colegio	,644	,461	,519	,407
AA.5. Creo que este curso aprobaré todo	,641	,351	,334	,369
A.1. Me acepto como soy	,361	,805	,292	,283
A.7. Estoy contento conmigo mismo	,395	,638	,400	,383
A.12. Me gusta mi aspecto físico	,283	,559	,206	,378
AR.6. Antes de hacer algo lo pienso mucho	,356	,276	,644	,204
AR.8. Antes de hacer algo busco información	,421	,266	,639	,270
AR.11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	,378	,230	,624	,217
AR.13. Si tengo un problema lo intento resolver	,385	,319	,555	,431
AR.19. Soy capaz de resolver mis problemas	,355	,327	,501	,481
AA.2. Me gusta aprender cosas nuevas	,368	,359	,460	,340
AR.15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	,366	,319	,459	,427
AA.21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	,434	,257	,445	,285
AS.18. Me relaciono sin problemas con los demás	,395	,333	,339	,538
AS.22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	,197	,255	,129	,515
AS.3. Tengo muchos amigos	,161	,247	,184	,450
A.4. Soy importante para los demás	,312	,350	,167	,446
AR.17. Me gusta decidir por mi mismo	,287	,280	,318	,404
AS.9. No me da vergüenza decir lo que pienso	,208	,122	,234	,312

En general, es recomendable que los pesos de los ítems en un factor no sean inferiores a .300, aunque a mayor número de sujetos los coeficientes pueden ser menores (Kline, 1994). Cómo se puede apreciar en las tablas 7 y 8 en ambas muestras, española y chilena respectivamente, los pesos de todos los ítems son superiores a .300 a excepción de los ítems 17 y 9 en población española. A pesar de no alcanzar el peso esperado, éstos se encuentran próximos y se decide conservar los ítems.

2.6.4. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Puesto que las estructuras arrojadas en el análisis factorial exploratorio no coinciden con la estructura inicial del CPE-P/8-12/Es en ninguna de las muestras analizadas, se procede a analizar si los datos se ajustan al modelo teórico del cuestionario. Se ha procedido a contrastar los datos con el modelo teórico puesto que la estructura del CPE-P/8-12/Es contaba con un sólo ítem en uno de sus factores, insuficiente para ponerlo a prueba.

Para contrastar si el modelo teórico planteado se ajusta a los datos obtenidos se ha procedido al análisis conjunto de los siguientes índices mediante el Análisis Factorial Confirmatorio utilizando el programa estadístico AMOS 18.0:

- a. El índice de ajuste χ^2 , si no resulta estadísticamente significativa se interpreta como un ajuste conveniente datos-modelo, sin embargo, este índice raramente es utilizado como prueba única o concluyente de bondad del ajuste del modelo (en muchas ocasiones la distribución de los datos no se

ajusta a la distribución χ^2 ; puesto que su valor está influenciado por el tamaño de la muestra; se basa en la hipótesis –excesivamente restrictiva– que si S es igual que Σ). Para superar estos inconvenientes es necesario complementar sus resultados con los ofrecidos por índices parciales de ajuste.

- b. De carácter absoluto el SRMR (*Root Mean Square Residual*): los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con SRMR menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste.
- c. De carácter Parsimonioso el RMSEA (*Root MSE of Aproximation*): medida de error por grado de libertad del modelo, lo que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con RMSEA menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).
- d. De carácter Incremental el CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*the Tucker Lewis Index*) y NFI (*Normal Fix Index*): Tanaka (1993) considera que son de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento. Oscilan entre 0 a 1 considerando el valor de .90 el mínimo requerido para defender el modelo (Bentler y Bonnet, 1980).

Por último en cuanto a la interpretación del cociente χ^2/gf se considera que un cociente 4 supone un ajuste moderado del modelo, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como óptimos (Brooke, Russell y Price, 1988).

Se ha procedido a realizar el Análisis Factorial Confirmatorio de la siguiente estructura (Figura 4).

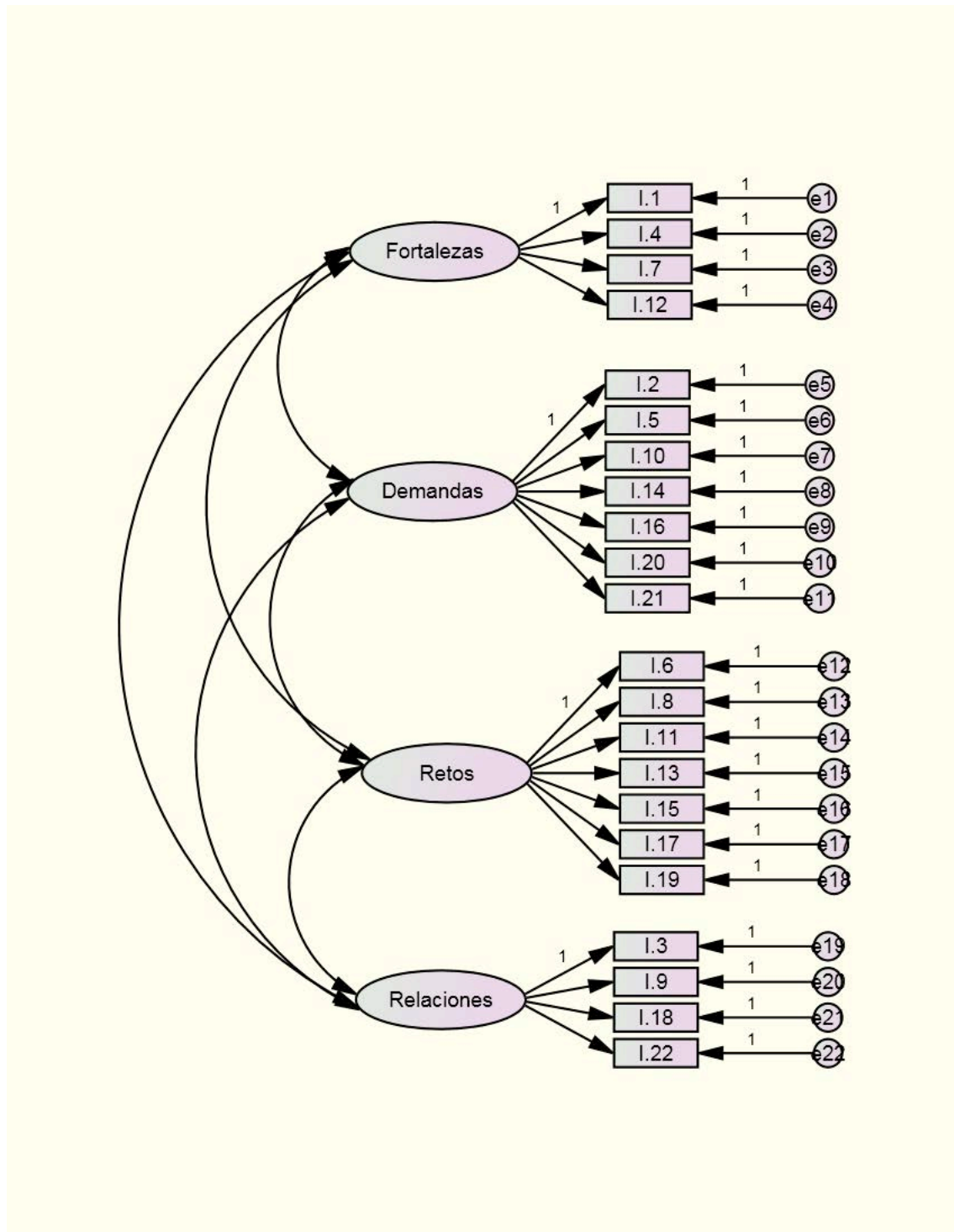


Figura 4. Estructura teórica del cuestionario de Personalidad Eficaz.

En la tabla 9, se presentan los índices de ajuste de los datos a la estructura teórica planteada para ambas muestras.

Tabla 9. *Índices de ajuste de los datos a la estructura teórica.*

Índices de Ajuste	Valores de los índices de ajuste	
	Muestra española	Muestra chilena
SRMR	.0516	.0421
RMSEA	.050	.048
CIF	.906	.923
TLI	.890	.910
NFI	.864	.899
GFI	.934	.945
χ^2/gl	2.903	3.860

Estos índices, analizados en su conjunto, apuntan un **ajuste aceptable** de los datos al modelo teórico en ambas muestras. En la muestra española se observa que los índices CIF y GFI presentan ajustes óptimos de los datos al modelo, mientras que los demás índices indican un ajuste moderado. En la muestra chilena todos los índices muestran un ajuste óptimo entre los datos y el modelo, a excepción de los índices NFI y χ^2/gl cuyos índices muestran un ajuste moderado.

2.6.5. FIABILIDAD DE LOS FACTORES DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO.

Se presenta a continuación los análisis de fiabilidad, Alfa de Cronbach, de los factores obtenidos con el Análisis Factorial Confirmatorio (tabla 10).

Tabla 10. *Fiabilidades de los factores del análisis factorial confirmatorio.*

Factores	N de ítems	Alfa de Cronbach	
		Muestra española	Muestra chilena
Fortalezas	4	.683	.672
Demandas	7	.776	.818
Retos	7	.677	.755
Relaciones	4	.511	.515

Se observa que los índices de fiabilidad de todos los factores son superiores a .50 índices de fiabilidad con un valor suficiente si la finalidad es investigadora (Guilford, 1954).

2.6.6. CONSISTENCIA INTERNA

Para el estudio correlacional del test se han calculado las correlaciones de Pearson entre los factores del cuestionario en muestra española y chilena (tablas 11 y 12).

Tabla 11. *Coeficiente de correlación de Pearson (rxy) entre los factores de la muestra española.*

		FORTALEZAS	DEMANDAS	RETOS	RELACIONES
FORTALEZAS	Correlación de Pearson	1	,405(**)	,401(**)	,510(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
DEMANDAS	Correlación de Pearson	,405(**)	1	,539(**)	,303(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
RETOS	Correlación de Pearson	,401(**)	,539(**)	1	,384(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
RELACIONES	Correlación de Pearson	,510(**)	,303(**)	,384(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 12. *Coeficiente de correlación de Pearson (rxy) entre los factores de la muestra chilena.*

		FORTALEZAS	DEMANDAS	RETOS	RELACIONES
FORTALEZAS	Correlación de Pearson	1	,499(**)	,450(**)	,419(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
DEMANDAS	Correlación de Pearson	,499(**)	1	,634(**)	,381(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
RETOS	Correlación de Pearson	,450(**)	,634(**)	1	,440(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
RELACIONES	Correlación de Pearson	,419(**)	,381(**)	,440(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se observa en ambas poblaciones que las correlaciones entre todos los factores del cuestionario son significativas al nivel .01.

2.6.7. VALIDEZ CONCURRENTES

Para el análisis de validez concurrente se ha recurrido al cuestionario de Personalidad Eficaz de primaria ampliado de Pizarro Ruiz (2012). Se han estudiado las correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}) entre ambos cuestionarios, el breve de 22 ítems y el ampliado de 43 ítems que se pretende validar en el presente estudio. La muestra española consta de 753 alumnos mientras que la chilena consta de 1262.

En la tabla 13 pueden verse los coeficientes de correlación entre los factores del cuestionario abreviado y las categorías del ampliado en la muestra española y chilena. En las filas pueden verse las categorías del cuestionario ampliado y en las columnas los factores del cuestionario breve que se pretende validar en este estudio.

Tabla 13. *Coeficiente de correlación de Pearson entre los factores del cuestionario breve y las categorías del ampliado en ambas muestras*

CUESTIONARIO ABREVIADO						
		Muestra	FORTALEZAS	DEMANDAS	RETOS	RELACIONES
CUESTIONARIO AMPLIADO	FORTALEZAS	Española	,622(**)	,367(**)	,310(**)	,443(**)
		Chilena	,578(**)	,340(**)	,371(**)	,461(**)
	DEMANDAS	Española	,326(**)	,800(**)	,543(**)	,254(**)
		Chilena	,402(**)	,792(**)	,650(**)	,309(**)
	RETOS	Española	,312(**)	,397(**)	,309(**)	,231(**)
		Chilena	,247(**)	,368(**)	,311(**)	,202(**)
	RELACIONES	Española	,216(**)	,147(**)	,219(**)	,271(**)
		Chilena	,151(**)	,141(**)	,183(**)	,186(**)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Los resultados muestran que existen correlaciones significativas al nivel .01 entre los factores de ambos cuestionarios, en ambas muestras.

2.6.8. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

2.6.8.1. POR GÉNERO Y EDAD

Para analizar el efecto de las variables categóricas género y edad sobre los factores de Personalidad eficaz del cuestionario se ha utilizado la técnica multivariada de análisis de la varianza (MANOVA).

A efectos de comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, se ha utilizado el criterio de coeficientes de asimetría y curtosis comprendidos entre -2 y 2

(Pérez, 2004). En los resultados mostrados en la tabla 14, puede comprobarse que los coeficientes obtenidos en todos los factores están dentro de dicho intervalo. Por ello se considera que el criterio de normalidad se cumple adecuadamente.

Tabla 14. *Índices de asimetría y curtosis de los factores en ambas muestras*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Muestra española	Asimetría	-1,663	-1,090	-,638	-,922
	Error típ. de asimetría	,089	,089	,089	,089
	Curtosis	3,784	1,219	,497	1,031
	Error típ. de curtosis	,178	,178	,178	,178
Muestra chilena	Asimetría	-1,160	-,665	-,614	-,466
	Error típ. de asimetría	,069	,069	,069	,069
	Curtosis	1,325	,258	,225	-,007
	Error típ. de curtosis	,138	,138	,138	,138

A fin de comprobar la Heterocedasticidad se utilizó la prueba de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error (tabla 15).

Tabla 15. *Prueba de Levene de igualdad de varianzas.*

		F	gl1	gl2	Sig.
Muestra española	Fortalezas	1,308	9	743	,229
	Demandas	2,698	9	743	,004
	Retos	1,684	9	743	,089
	Relaciones	,807	9	743	,610
Muestra chilena	Fortalezas	4,181	9	1252	,000
	Demandas	2,491	9	1252	,008
	Retos	3,091	9	1252	,001
	Relaciones	1,642	9	1252	,098

De los resultados del test de Levene (tabla 15) puede observarse que se encuentra heterogeneidad de varianzas significativa en el factor de Demandas en ambas muestras y además en la muestra chilena en los factores de Fortalezas y Retos.

Dado que los tamaños de los grupos no son demasiado desproporcionados y podían considerarse relativamente iguales según el criterio de Tabachnick y Fidell (2013), se considera que la heterocedasticidad es asumible.

Como se había indicado, de los contrastes multivariados nos fijaremos en la lambda de Wilks con criterio de Pillai que es el que tiene mayor robustez: es menos sensible al incumplimiento de los supuestos paramétricos (Tabachnick y Fidell, 2013; Hair et al. 2000). Se presentan a continuación los contrastes en ambas en la muestra española y chilena, tabla 16 y 17 respectivamente.

Tabla 16. *Contrastes multivariados de la muestra española.*

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,980	8943,475(a)	4,000	740,000	,000
	Lambda de Wilks	,020	8943,475(a)	4,000	740,000	,000
Género	Traza de Pillai	,034	6,474(a)	4,000	740,000	,000
	Lambda de Wilks	,966	6,474(a)	4,000	740,000	,000
Edad	Traza de Pillai	,052	2,448	16,000	2972,000	,001
	Lambda de Wilks	,948	2,469	16,000	2261,375	,001
Género *	Traza de Pillai	,033	1,534	16,000	2972,000	,079
	Lambda de Wilks	,967	1,543	16,000	2261,375	,077

a Estadístico exacto

Tabla 17. *Contrastes multivariados de la muestra chilena.*

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,975	12099,243(a)	4,000	1249,000	,000
	Lambda de Wilks	,025	12099,243(a)	4,000	1249,000	,000
Género	Traza de Pillai	,027	8,670(a)	4,000	1249,000	,000
	Lambda de Wilks	,973	8,670(a)	4,000	1249,000	,000
Edad	Traza de Pillai	,069	5,496	16,000	5008,000	,000
	Lambda de Wilks	,931	5,605	16,000	3816,396	,000
Género *	Traza de Pillai	,034	2,690	16,000	5008,000	,000
	Lambda de Wilks	,966	2,697	16,000	3816,396	,000

a Estadístico exacto

Cómo puede verse (tablas 16 y 17) existen diferencias en los factores del cuestionario teniendo en cuenta conjuntamente el Género y la Edad en la muestra chilena y por separado en la muestra española.

Pero el MANOVA solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos indica en qué factores se dan esas diferencias. Para ello se debe considerar el resultado de los ANOVAs individuales de ambas muestras (tablas 18 y 19).

Tabla 18. *Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y edad en muestra española.*

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Fortalezas	106,058(a)	9	11,784	1,547	,127
	Demandas	973,883(b)	9	108,209	5,239	,000
	Retos	616,582(c)	9	68,509	3,713	,000
	Relaciones	28,506(d)	9	3,167	,365	,951
Intersección	Fortalezas	158623,282	1	158623,282	20827,362	,000
	Demandas	450933,145	1	450933,145	21833,738	,000
	Retos	419689,193	1	419689,193	22743,005	,000
	Relaciones	137349,621	1	137349,621	15831,508	,000
Género	Fortalezas	2,039	1	2,039	,268	,605
	Demandas	408,961	1	408,961	19,801	,000
	Retos	252,544	1	252,544	13,685	,000
	Relaciones	4,372	1	4,372	,504	,478
Edad	Fortalezas	22,477	4	5,619	,738	,566
	Demandas	484,552	4	121,138	5,865	,000
	Retos	175,648	4	43,912	2,380	,050
	Relaciones	13,783	4	3,446	,397	,811
Género *Edad	Fortalezas	83,916	4	20,979	2,755	,027
	Demandas	73,450	4	18,363	,889	,470
	Retos	312,514	4	78,129	4,234	,002
	Relaciones	17,306	4	4,327	,499	,737

a R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = ,007)

b R cuadrado = ,060 (R cuadrado corregida = ,048)

c R cuadrado = ,043 (R cuadrado corregida = ,031)

d R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = -,008)

Tabla 19. *Pruebas univariadas en función de la combinación de las variables género y edad en muestra chilena.*

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Fortalezas	531,577(a)	9	59,064	5,722	,000
	Demandas	1852,561(b)	9	205,840	6,891	,000
	Retos	1152,150(c)	9	128,017	4,750	,000
	Relaciones	139,671(d)	9	15,519	1,454	,160
Intersección	Fortalezas	319446,249	1	319446,249	30945,092	,000
	Demandas	851502,829	1	851502,829	28505,849	,000
	Retos	876849,238	1	876849,238	32534,844	,000
	Relaciones	263161,163	1	263161,163	24651,859	,000
Género	Fortalezas	18,209	1	18,209	1,764	,184
	Demandas	25,299	1	25,299	,847	,358
	Retos	362,933	1	362,933	13,466	,000
	Relaciones	38,047	1	38,047	3,564	,059
Edad	Fortalezas	318,315	4	79,579	7,709	,000
	Demandas	1524,658	4	381,164	12,760	,000
	Retos	578,934	4	144,734	5,370	,000
	Relaciones	24,540	4	6,135	,575	,681
Género * Edad	Fortalezas	203,521	4	50,880	4,929	,001
	Demandas	274,080	4	68,520	2,294	,057
	Retos	169,261	4	42,315	1,570	,180
	Relaciones	102,916	4	25,729	2,410	,048

a R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,033)

b R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,040)

c R cuadrado = ,033 (R cuadrado corregida = ,026)

d R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregida = ,003)

Los resultados de la muestra española (Tabla 18) indican, a diferencia de lo que se veía en el MANOVA, que existen diferencias significativas en los factores al combinar las variables de edad y género en los factores Fortalezas y Retos. Además se aprecian diferencias en el factor Demandas al tener en cuenta las variables por separado.

En primer lugar se estudiarán los factores donde las diferencias se dan conjuntamente en las variables de género y edad.

Se presentan en la tabla 20 los descriptivos de los factores Fortalezas y Retos en las combinaciones de edad y género.

Tabla 20. *Descriptivos por edad y género de los factores Fortalezas y Retos en muestra española.*

		N	Media	Desviación típica
Fortalezas	Hombre 8 años	46	16,5870	3,12393
	Mujer 8 años	26	18,2692	1,99113
	Hombre 9 años	82	17,8293	2,05363
	Mujer 9 años	67	17,0149	2,84175
	Hombre 10 años	118	16,9068	2,92056
	Mujer 10 años	113	17,1770	3,03912
	Hombre 11 años	118	17,3220	2,44908
	Mujer 11 años	121	16,9421	3,08571
	Hombre 12 años	33	16,9697	2,53087
	Mujer 12 años	29	16,8276	2,42117
	Total	753	17,1554	2,76875
Retos	Hombre 8 años	46	26,0870	5,00589
	Mujer 8 años	26	30,4615	4,63233
	Hombre 9 años	82	28,4024	4,46346
	Mujer 9 años	67	28,7612	3,72172
	Hombre 10 años	118	27,7458	4,35632
	Mujer 10 años	113	28,8938	4,37191
	Hombre 11 años	118	27,8559	4,14126
	Mujer 11 años	121	27,4876	3,79938
	Hombre 12 años	33	26,2424	4,46535
	Mujer 12 años	29	27,5862	5,28149
	Total	753	27,9761	4,36493

En el factor de Fortalezas se han estudiado las diferencias en función de la variable género y edad mediante contraste post hoc de Scheffé (Tabla 21).

Tabla 21. *Contraste Scheffé respecto a las variables género y edad del factor**Fortalezas en muestra española.*

(I) Genero Edad	(J) Genero Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Hombre 8 años	Mujer 8 años	-1,68227	,67712	,722
	Hombre 9 años	-1,24231	,50838	,742
	Mujer 9 años	-,42797	,52843	1,000
	Hombre 10 años	-,31982	,47970	1,000
	Mujer 10 años	-,59003	,48267	,997
	Hombre 11 años	-,73508	,47970	,985
	Mujer 11 años	-,35519	,47803	1,000
	Hombre 12 años	-,38274	,62957	1,000
	Mujer 12 años	-,24063	,65436	1,000
Mujer 8 años	Hombre 8 años	1,68227	,67712	,722
	Hombre 9 años	,43996	,62113	1,000
	Mujer 9 años	1,25431	,63765	,919
	Hombre 10 años	1,36245	,59789	,817
	Mujer 10 años	1,09224	,60027	,950
	Hombre 11 años	,94720	,59789	,980
	Mujer 11 años	1,32708	,59655	,838
	Hombre 12 años	1,29953	,72368	,954
	Mujer 12 años	1,44164	,74535	,927
Hombre 9 años	Hombre 8 años	1,24231	,50838	,742
	Mujer 8 años	-,43996	,62113	1,000
	Mujer 9 años	,81434	,45448	,955
	Hombre 10 años	,92249	,39677	,797
	Mujer 10 años	,65228	,40035	,976
	Hombre 11 años	,50723	,39677	,996
	Mujer 11 años	,88712	,39474	,829
	Hombre 12 años	,85957	,56892	,986
	Mujer 12 años	1,00168	,59624	,971
Mujer 9 años	Hombre 8 años	,42797	,52843	1,000
	Mujer 8 años	-1,25431	,63765	,919
	Hombre 9 años	-,81434	,45448	,955
	Hombre 10 años	,10815	,42216	1,000
	Mujer 10 años	-,16207	,42553	1,000
	Hombre 11 años	-,30711	,42216	1,000
	Mujer 11 años	,07278	,42026	1,000

	Hombre 12 años	,04523	,58691	1,000
	Mujer 12 años	,18734	,61343	1,000
Hombre 10 años	Hombre 8 años	,31982	,47970	1,000
	Mujer 8 años	-1,36245	,59789	,817
	Hombre 9 años	-,92249	,39677	,797
	Mujer 9 años	-,10815	,42216	1,000
	Mujer 10 años	-,27021	,36324	1,000
	Hombre 11 años	-,41525	,35929	,998
	Mujer 11 años	-,03537	,35705	1,000
	Hombre 12 años	-,06292	,54345	1,000
	Mujer 12 años	,07919	,57199	1,000
Mujer 10 años	Hombre 8 años	,59003	,48267	,997
	Mujer 8 años	-1,09224	,60027	,950
	Hombre 9 años	-,65228	,40035	,976
	Mujer 9 años	,16207	,42553	1,000
	Hombre 10 años	,27021	,36324	1,000
	Hombre 11 años	-,14504	,36324	1,000
	Mujer 11 años	,23484	,36103	1,000
	Hombre 12 años	,20729	,54607	1,000
	Mujer 12 años	,34940	,57448	1,000
Hombre 11 años	Hombre 8 años	,73508	,47970	,985
	Mujer 8 años	-,94720	,59789	,980
	Hombre 9 años	-,50723	,39677	,996
	Mujer 9 años	,30711	,42216	1,000
	Hombre 10 años	,41525	,35929	,998
	Mujer 10 años	,14504	,36324	1,000
	Mujer 11 años	,37989	,35705	,999
	Hombre 12 años	,35234	,54345	1,000
	Mujer 12 años	,49445	,57199	1,000
Mujer 11 años	Hombre 8 años	,35519	,47803	1,000
	Mujer 8 años	-1,32708	,59655	,838
	Hombre 9 años	-,88712	,39474	,829
	Mujer 9 años	-,07278	,42026	1,000
	Hombre 10 años	,03537	,35705	1,000
	Mujer 10 años	-,23484	,36103	1,000
	Hombre 11 años	-,37989	,35705	,999
	Hombre 12 años	-,02755	,54197	1,000
	Mujer 12 años	,11456	,57058	1,000
Hombre 12 años	Hombre 8 años	,38274	,62957	1,000
	Mujer 8 años	-1,29953	,72368	,954

	Hombre 9 años	-,85957	,56892	,986
	Mujer 9 años	-,04523	,58691	1,000
	Hombre 10 años	,06292	,54345	1,000
	Mujer 10 años	-,20729	,54607	1,000
	Hombre 11 años	-,35234	,54345	1,000
	Mujer 11 años	,02755	,54197	1,000
	Mujer 12 años	,14211	,70244	1,000
Mujer 12 años	Hombre 8 años	,24063	,65436	1,000
	Mujer 8 años	-1,44164	,74535	,927
	Hombre 9 años	-1,00168	,59624	,971
	Mujer 9 años	-,18734	,61343	1,000
	Hombre 10 años	-,07919	,57199	1,000
	Mujer 10 años	-,34940	,57448	1,000
	Hombre 11 años	-,49445	,57199	1,000
	Mujer 11 años	-,11456	,57058	1,000
	Hombre 12 años	-,14211	,70244	1,000

Se observa en la tabla 21 que a pesar de las diferencias que apuntaba el ANOVA no se refleja en el contraste a posteriori entre ningún grupo.

En el factor Retos se han estudiado las diferencias en función de la variable género y edad mediante encontraste post hoc de Scheffé (tabla 22).

Tabla 22. *Contraste Scheffé respecto a las variables género y edad del factor Retos en muestra española.*

(I) Genero Edad	(J) Genero Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Hombre 8 años	Mujer 8 años	-4,37458(*)	1,05400	,047
	Hombre 9 años	-2,31548	,79133	,480
	Mujer 9 años	-2,67424	,82255	,308
	Hombre 10 años	-1,65881	,74669	,839
	Mujer 10 años	-2,80685	,75131	,126
	Hombre 11 años	-1,76898	,74669	,777
	Mujer 11 años	-1,40065	,74409	,938
	Hombre 12 años	-,15547	,97998	1,000
Mujer 8 años	Mujer 12 años	-1,49925	1,01857	,988
	Hombre 8 años	4,37458(*)	1,05400	,047
	Hombre 9 años	2,05910	,96685	,872
	Mujer 9 años	1,70034	,99256	,967
	Hombre 10 años	2,71578	,93067	,484
	Mujer 10 años	1,56773	,93438	,971
	Hombre 11 años	2,60561	,93067	,551
	Mujer 11 años	2,97394	,92858	,332
Hombre 9 años	Hombre 12 años	4,21911	1,12648	,124
	Mujer 12 años	2,87533	1,16021	,725
	Hombre 8 años	2,31548	,79133	,480
	Mujer 8 años	-2,05910	,96685	,872
	Mujer 9 años	-,35876	,70744	1,000
	Hombre 10 años	,65668	,61760	,999
	Mujer 10 años	-,49137	,62318	1,000
	Hombre 11 años	,54651	,61760	1,000
Mujer 9 años	Mujer 11 años	,91484	,61445	,987
	Hombre 12 años	2,16001	,88557	,745
	Mujer 12 años	,81623	,92810	1,000
	Hombre 8 años	2,67424	,82255	,308
	Mujer 8 años	-1,70034	,99256	,967
	Hombre 9 años	,35876	,70744	1,000
	Hombre 10 años	1,01543	,65712	,984
	Mujer 10 años	-,13261	,66237	1,000
	Hombre 11 años	,90526	,65712	,993
	Mujer 11 años	1,27359	,65417	,924

	Hombre 12 años	2,51877	,91358	,575
	Mujer 12 años	1,17499	,95486	,997
Hombre 10 años	Hombre 8 años	1,65881	,74669	,839
	Mujer 8 años	-2,71578	,93067	,484
	Hombre 9 años	-,65668	,61760	,999
	Mujer 9 años	-1,01543	,65712	,984
	Mujer 10 años	-1,14804	,56541	,903
	Hombre 11 años	-,11017	,55926	1,000
	Mujer 11 años	,25816	,55578	1,000
	Hombre 12 años	1,50334	,84592	,957
	Mujer 12 años	,15956	,89035	1,000
Mujer 10 años	Hombre 8 años	2,80685	,75131	,126
	Mujer 8 años	-1,56773	,93438	,971
	Hombre 9 años	,49137	,62318	1,000
	Mujer 9 años	,13261	,66237	1,000
	Hombre 10 años	1,14804	,56541	,903
	Hombre 11 años	1,03787	,56541	,947
	Mujer 11 años	1,40620	,56197	,713
	Hombre 12 años	2,65138	,85000	,374
	Mujer 12 años	1,30760	,89422	,989
Hombre 11 años	Hombre 8 años	1,76898	,74669	,777
	Mujer 8 años	-2,60561	,93067	,551
	Hombre 9 años	-,54651	,61760	1,000
	Mujer 9 años	-,90526	,65712	,993
	Hombre 10 años	,11017	,55926	1,000
	Mujer 10 años	-1,03787	,56541	,947
	Mujer 11 años	,36833	,55578	1,000
	Hombre 12 años	1,61351	,84592	,933
	Mujer 12 años	,26973	,89035	1,000
Mujer 11 años	Hombre 8 años	1,40065	,74409	,938
	Mujer 8 años	-2,97394	,92858	,332
	Hombre 9 años	-,91484	,61445	,987
	Mujer 9 años	-1,27359	,65417	,924
	Hombre 10 años	-,25816	,55578	1,000
	Mujer 10 años	-1,40620	,56197	,713
	Hombre 11 años	-,36833	,55578	1,000
	Hombre 12 años	1,24518	,84363	,988
	Mujer 12 años	-,09860	,88817	1,000
Hombre 12 años	Hombre 8 años	,15547	,97998	1,000
	Mujer 8 años	-4,21911	1,12648	,124

	Hombre 9 años	-2,16001	,88557	,745
	Mujer 9 años	-2,51877	,91358	,575
	Hombre 10 años	-1,50334	,84592	,957
	Mujer 10 años	-2,65138	,85000	,374
	Hombre 11 años	-1,61351	,84592	,933
	Mujer 11 años	-1,24518	,84363	,988
	Mujer 12 años	-1,34378	1,09340	,997
Mujer 12 años	Hombre 8 años	1,49925	1,01857	,988
	Mujer 8 años	-2,87533	1,16021	,725
	Hombre 9 años	-,81623	,92810	1,000
	Mujer 9 años	-1,17499	,95486	,997
	Hombre 10 años	-,15956	,89035	1,000
	Mujer 10 años	-1,30760	,89422	,989
	Hombre 11 años	-,26973	,89035	1,000
	Mujer 11 años	,09860	,88817	1,000
	Hombre 12 años	1,34378	1,09340	,997

Se observa en la tabla 22 que en el factor Retos las diferencias significativas se dan entre los hombres y mujeres de 8 años.

A continuación se estudiarán las diferencias en el factor de Demandas con respecto a la variable género y edad por separado. Se presentan en la tabla 23 los descriptivos del factor en función de la variable género, dónde se observa que la media es superior en el grupo de las mujeres.

Tabla 23. *Descriptivos por género de Demandas en muestra española.*

	Demandas	
	Hombre	Mujer
N	397	356
Media	28,4987	29,9944
Desv.tip.	4,97348	4,14661

Se presentan en la tabla 24 los descriptivos del factor en función de la variable edad.

Tabla 24. *Descriptivos por edad del factor Demandas en muestra española.*

Edad	N	Media	Desviación típica
8 años	72	29,0556	4,44968
9 años	149	29,8389	4,30755
10 años	231	29,2727	4,81926
11 años	239	29,4561	4,35277
12 años	62	26,6452	5,48051

Se ha utilizado el contraste a posteriori de Games Howell al tratarse de un factor que no cumple el criterio de homoscedasticidad (tabla 25).

Tabla 25. *Contraste Games y Howell respecto a la variable edad del factor Demandas en muestra española.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
8 años	9 años	-,78337	,63208	,728
	10 años	-,21717	,61281	,997
	11 años	-,40051	,59521	,962
	12 años	2,41039	,87146	,051
9 años	8 años	,78337	,63208	,728
	10 años	,56620	,47442	,755
	11 años	,38286	,45145	,915
	12 años	3,19376(*)	,78037	,001
10 años	8 años	,21717	,61281	,997
	9 años	-,56620	,47442	,755
	11 años	-,18334	,42405	,993
	12 años	2,62757(*)	,76485	,008

11 años	8 años	,40051	,59521	,962
	9 años	-,38286	,45145	,915
	10 años	,18334	,42405	,993
	12 años	2,81091(*)	,75082	,003
12 años	8 años	-2,41039	,87146	,051
	9 años	-3,19376(*)	,78037	,001
	10 años	-2,62757(*)	,76485	,008
	11 años	-2,81091(*)	,75082	,003

Se observa en la tabla 25 que las diferencias significativas en el factor de Demandas se dan entre los 12 años, cuyas medias son significativamente menores, con los de 9, 10 y 11 años.

Los resultados de la muestra chilena (tabla 18) indican, al igual que se veía en el MANOVA que existen diferencias significativas en los factores Fortalezas y Relaciones al combinar las variables de edad y género. En el factor de Retos estas diferencias se dan al considerar las variables por separado. Y en el factor Demandas las diferencias sólo se encuentran al considerar la variable de edad.

En primer lugar se estudiarán los factores donde las diferencias se dan conjuntamente en las variables de género y edad.

Se presentan en la tabla 26 los descriptivos de los factores Fortalezas y Relaciones en las combinaciones de edad y géneros.

Tabla 26. *Descriptivos por edad y género de los factores Fortalezas y Relaciones en muestra chilena.*

		N	Media	Desviación típica
Fortalezas	Hombre 8 años	112	16,9375	3,26676
	Mujer 8 años	72	16,5139	2,65899
	Hombre 9 años	132	17,1439	2,73829
	Mujer 9 años	95	16,8421	3,49868
	Hombre 10 años	166	15,8494	3,50172
	Mujer 10 años	144	16,8264	2,95498
	Hombre 11 años	133	16,1880	3,03303
	Mujer 11 años	134	16,0746	3,06478
	Hombre 12 años	148	16,1892	3,04915
	Mujer 12 años	126	14,8175	4,00280
	Total	1262	16,3019	3,26663
Relaciones	Hombre 8 años	112	15,3036	3,17603
	Mujer 8 años	72	13,9306	3,22109
	Hombre 9 años	132	15,2652	3,21224
	Mujer 9 años	95	14,5684	3,65144
	Hombre 10 años	166	14,6566	3,34431
	Mujer 10 años	144	14,9167	3,50923
	Hombre 11 años	133	14,8797	3,17909
	Mujer 11 años	134	14,6642	3,51996
	Hombre 12 años	148	14,9324	3,02970
	Mujer 12 años	126	15,1746	2,78016
	Total	1262	14,8677	3,27256

En el factor de Fortalezas se han estudiado las diferencias en función de la variable género y edad mediante contraste post hoc de Games-Howell (tabla 27).

Tabla 27. *Contraste Games y Howell respecto a las variables género y edad del factor Fortalezas en muestra chilena.*

(I) Genero Edad	(J) Genero Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Hombre 8 años	Mujer 8 años	,42361	,43986	,994
	Hombre 9 años	-,20644	,38998	1,000
	Mujer 9 años	,09539	,47343	1,000
	Hombre 10 años	1,08810	,41128	,202
	Mujer 10 años	,11111	,39487	1,000
	Hombre 11 años	,74953	,40553	,704
	Mujer 11 años	,86287	,40667	,514
	Hombre 12 años	,74831	,39762	,681
	Mujer 12 años	2,12004(*)	,47164	,000
Mujer 8 años	Hombre 8 años	-,42361	,43986	,994
	Hombre 9 años	-,63005	,39370	,846
	Mujer 9 años	-,32822	,47650	1,000
	Hombre 10 años	,66449	,41481	,846
	Mujer 10 años	-,31250	,39854	,999
	Hombre 11 años	,32592	,40910	,999
	Mujer 11 años	,43926	,41024	,987
	Hombre 12 años	,32470	,40127	,998
	Mujer 12 años	1,69643(*)	,47472	,016
Hombre 9 años	Hombre 8 años	,20644	,38998	1,000
	Mujer 8 años	,63005	,39370	,846
	Mujer 9 años	,30183	,43088	,999
	Hombre 10 años	1,29454(*)	,36149	,014
	Mujer 10 años	,31755	,34270	,995
	Hombre 11 años	,95597	,35493	,182
	Mujer 11 años	1,06931	,35623	,085
	Hombre 12 años	,95475	,34587	,156
	Mujer 12 años	2,32648(*)	,42891	,000
Mujer 9 años	Hombre 8 años	-,09539	,47343	1,000
	Mujer 8 años	,32822	,47650	1,000
	Hombre 9 años	-,30183	,43088	,999
	Hombre 10 años	,99271	,45024	,457
	Mujer 10 años	,01572	,43530	1,000
	Hombre 11 años	,65414	,44499	,902
	Mujer 11 años	,76748	,44603	,782

	Hombre 12 años	,65292	,43780	,894
	Mujer 12 años	2,02464(*)	,50598	,003
Hombre 10 años	Hombre 8 años	-1,08810	,41128	,202
	Mujer 8 años	-,66449	,41481	,846
	Hombre 9 años	-1,29454(*)	,36149	,014
	Mujer 9 años	-,99271	,45024	,457
	Mujer 10 años	-,97699	,36675	,193
	Hombre 11 años	-,33857	,37820	,997
	Mujer 11 años	-,22523	,37943	1,000
	Hombre 12 años	-,33979	,36971	,996
	Mujer 12 años	1,03194	,44836	,392
Mujer 10 años	Hombre 8 años	-,11111	,39487	1,000
	Mujer 8 años	,31250	,39854	,999
	Hombre 9 años	-,31755	,34270	,995
	Mujer 9 años	-,01572	,43530	1,000
	Hombre 10 años	,97699	,36675	,193
	Hombre 11 años	,63842	,36029	,752
	Mujer 11 años	,75176	,36157	,544
	Hombre 12 años	,63720	,35137	,726
	Mujer 12 años	2,00893(*)	,43336	,000
Hombre 11 años	Hombre 8 años	-,74953	,40553	,704
	Mujer 8 años	-,32592	,40910	,999
	Hombre 9 años	-,95597	,35493	,182
	Mujer 9 años	-,65414	,44499	,902
	Hombre 10 años	,33857	,37820	,997
	Mujer 10 años	-,63842	,36029	,752
	Mujer 11 años	,11334	,37318	1,000
	Hombre 12 años	-,00122	,36330	1,000
	Mujer 12 años	1,37051	,44309	,067
Mujer 11 años	Hombre 8 años	-,86287	,40667	,514
	Mujer 8 años	-,43926	,41024	,987
	Hombre 9 años	-1,06931	,35623	,085
	Mujer 9 años	-,76748	,44603	,782
	Hombre 10 años	,22523	,37943	1,000
	Mujer 10 años	-,75176	,36157	,544
	Hombre 11 años	-,11334	,37318	1,000
	Hombre 12 años	-,11456	,36458	1,000
	Mujer 12 años	1,25717	,44414	,132
Hombre 12 años	Hombre 8 años	-,74831	,39762	,681
	Mujer 8 años	-,32470	,40127	,998

	Hombre 9 años	-,95475	,34587	,156
	Mujer 9 años	-,65292	,43780	,894
	Hombre 10 años	,33979	,36971	,996
	Mujer 10 años	-,63720	,35137	,726
	Hombre 11 años	,00122	,36330	1,000
	Mujer 11 años	,11456	,36458	1,000
	Mujer 12 años	1,37173	,43587	,057
Mujer 12 años	Hombre 8 años	-2,12004(*)	,47164	,000
	Mujer 8 años	-1,69643(*)	,47472	,016
	Hombre 9 años	-2,32648(*)	,42891	,000
	Mujer 9 años	-2,02464(*)	,50598	,003
	Hombre 10 años	-1,03194	,44836	,392
	Mujer 10 años	-2,00893(*)	,43336	,000
	Hombre 11 años	-1,37051	,44309	,067
	Mujer 11 años	-1,25717	,44414	,132
	Hombre 12 años	-1,37173	,43587	,057

Se observa en la tabla 27 que en el factor Fortalezas las diferencias significativas se dan entre los siguientes grupos:

Las mujeres de 12 años presentan una media significativamente menor con los hombres y mujeres de 8 y 9 años, además de con las mujeres de 10 años.

Los hombres de 9 años presentan una media significativamente mayor a los hombres de 10 años.

En el factor Relaciones se han estudiado las diferencias en función de la variable género y edad mediante contraste post hoc de Scheffé (tabla 28).

Tabla 28. *Contraste Scheffé respecto a las variables género y edad del factor Relaciones en muestra chilena.*

(I) Genero Edad	(J) Genero Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Hombre 8 años	Mujer 8 años	1,37302	,49354	,561
	Hombre 9 años	,03842	,41974	1,000
	Mujer 9 años	,73515	,45572	,978
	Hombre 10 años	,64694	,39953	,977
	Mujer 10 años	,38690	,41164	1,000
	Hombre 11 años	,42387	,41902	,999
	Mujer 11 años	,63939	,41830	,985
	Hombre 12 años	,37114	,40920	1,000
	Mujer 12 años	,12897	,42431	1,000
Mujer 8 años	Hombre 8 años	-1,37302	,49354	,561
	Hombre 9 años	-1,33460	,47868	,557
	Mujer 9 años	-,63787	,51052	,997
	Hombre 10 años	-,72607	,46106	,981
	Mujer 10 años	-,98611	,47159	,885
	Hombre 11 años	-,94914	,47805	,915
	Mujer 11 años	-,73362	,47742	,984
	Hombre 12 años	-1,00188	,46946	,871
Hombre 9 años	Mujer 12 años	-1,24405	,48269	,674
	Hombre 8 años	-,03842	,41974	1,000
	Mujer 8 años	1,33460	,47868	,557
	Mujer 9 años	,69673	,43959	,980
	Hombre 10 años	,60853	,38102	,979
	Mujer 10 años	,34848	,39371	1,000
	Hombre 11 años	,38545	,40142	1,000
	Mujer 11 años	,60097	,40067	,987
Mujer 9 años	Hombre 12 años	,33272	,39115	1,000
	Mujer 12 años	,09055	,40693	1,000
	Hombre 8 años	-,73515	,45572	,978
	Mujer 8 años	,63787	,51052	,997
	Hombre 9 años	-,69673	,43959	,980
	Hombre 10 años	-,08821	,42033	1,000
	Mujer 10 años	-,34825	,43186	1,000
	Hombre 11 años	-,31128	,43890	1,000
	Mujer 11 años	-,09576	,43822	1,000

	Hombre 12 años	-,36401	,42953	1,000
	Mujer 12 años	-,60618	,44395	,993
Hombre 10 años	Hombre 8 años	-,64694	,39953	,977
	Mujer 8 años	,72607	,46106	,981
	Hombre 9 años	-,60853	,38102	,979
	Mujer 9 años	,08821	,42033	1,000
	Mujer 10 años	-,26004	,37208	1,000
	Hombre 11 años	-,22307	,38023	1,000
	Mujer 11 años	-,00755	,37944	1,000
	Hombre 12 años	-,27581	,36937	1,000
	Mujer 12 años	-,51798	,38605	,994
Mujer 10 años	Hombre 8 años	-,38690	,41164	1,000
	Mujer 8 años	,98611	,47159	,885
	Hombre 9 años	-,34848	,39371	1,000
	Mujer 9 años	,34825	,43186	1,000
	Hombre 10 años	,26004	,37208	1,000
	Hombre 11 años	,03697	,39293	1,000
	Mujer 11 años	,25249	,39217	1,000
	Hombre 12 años	-,01577	,38244	1,000
	Mujer 12 años	-,25794	,39857	1,000
Hombre 11 años	Hombre 8 años	-,42387	,41902	,999
	Mujer 8 años	,94914	,47805	,915
	Hombre 9 años	-,38545	,40142	1,000
	Mujer 9 años	,31128	,43890	1,000
	Hombre 10 años	,22307	,38023	1,000
	Mujer 10 años	-,03697	,39293	1,000
	Mujer 11 años	,21552	,39991	1,000
	Hombre 12 años	-,05273	,39038	1,000
	Mujer 12 años	-,29490	,40619	1,000
Mujer 11 años	Hombre 8 años	-,63939	,41830	,985
	Mujer 8 años	,73362	,47742	,984
	Hombre 9 años	-,60097	,40067	,987
	Mujer 9 años	,09576	,43822	1,000
	Hombre 10 años	,00755	,37944	1,000
	Mujer 10 años	-,25249	,39217	1,000
	Hombre 11 años	-,21552	,39991	1,000
	Hombre 12 años	-,26825	,38961	1,000
	Mujer 12 años	-,51042	,40545	,996
Hombre 12 años	Hombre 8 años	-,37114	,40920	1,000
	Mujer 8 años	1,00188	,46946	,871

	Hombre 9 años	-,33272	,39115	1,000
	Mujer 9 años	,36401	,42953	1,000
	Hombre 10 años	,27581	,36937	1,000
	Mujer 10 años	,01577	,38244	1,000
	Hombre 11 años	,05273	,39038	1,000
	Mujer 11 años	,26825	,38961	1,000
	Mujer 12 años	-,24217	,39605	1,000
Mujer 12 años	Hombre 8 años	-,12897	,42431	1,000
	Mujer 8 años	1,24405	,48269	,674
	Hombre 9 años	-,09055	,40693	1,000
	Mujer 9 años	,60618	,44395	,993
	Hombre 10 años	,51798	,38605	,994
	Mujer 10 años	,25794	,39857	1,000
	Hombre 11 años	,29490	,40619	1,000
	Mujer 11 años	,51042	,40545	,996
	Hombre 12 años	,24217	,39605	1,000

Se observa en la tabla 28 que en el factor Relaciones, a pesar de las diferencias que apuntaba el ANOVA, éstas no se reflejan en el contraste a posteriori entre ningún grupo.

A continuación se estudiarán las diferencias en el factor de Retos con respecto a la variable género y edad por separado.

Se presentan en la tabla 29 los descriptivos del factor en función de la variable género, dónde se observa que la media es superior en el grupo de las mujeres.

Tabla 29. *Descriptivos por género de Retos en muestra chilena.*

	Retos	
	Hombre	Mujer
N	691	571
Media	26,4906	27,6357
Desv.tip.	5,20906	5,25862

Se presentan en la tabla 30 los descriptivos del factor en función de la variable edad.

Tabla 30. *Descriptivos por edad del factor Retos en muestra chilena.*

	N	Media	Desviación típica
8 años	184	26,7391	5,35284
9 años	227	28,1322	5,32652
10 años	310	27,3226	5,22495
11 años	267	26,7528	5,53515
12 años	274	26,1533	4,72913
Total	1262	27,0087	5,26046

Se ha utilizado el contraste a posteriori de Games Howell al tratarse de un factor que no cumple el criterio de homoscedasticidad (tabla 31).

Tabla 31. *Contraste Games y Howell respecto a la variable edad del factor Retos en muestra chilena.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
8 años	9 años	-1,39303	,52982	,067
	10 años	-,58345	,49375	,762
	11 años	-,01368	,52007	1,000
	12 años	,58585	,48718	,750
9 años	8 años	1,39303	,52982	,067
	10 años	,80958	,46157	,402
	11 años	1,37935(*)	,48963	,040
	12 años	1,97887(*)	,45454	,000
10 años	8 años	,58345	,49375	,762
	9 años	-,80958	,46157	,402
	11 años	,56977	,45035	,713
	12 años	1,16930(*)	,41193	,038
11 años	8 años	,01368	,52007	1,000
	9 años	-1,37935(*)	,48963	,040
	10 años	-,56977	,45035	,713
	12 años	,59952	,44314	,658
12 años	8 años	-,58585	,48718	,750
	9 años	-1,97887(*)	,45454	,000
	10 años	-1,16930(*)	,41193	,038
	11 años	-,59952	,44314	,658

Se observa en la tabla 31 que las diferencias significativas en el factor de Retos se dan entre los alumnos de 9 años cuyas medias son significativamente mayores, con los alumnos de 11 y 12 años. También se dan diferencias significativas entre los alumnos de 10 años y los de 12, siendo la media de los primeros significativamente superior.

Por último se analizan las diferencias encontradas en el factor Demandas que sólo se dan al tener en cuenta la variable edad.

Se presenta en la tabla 32 los descriptivos del factor Demandas en función de la variable edad.

Tabla 32. *Descriptivos por edad del factor Demandas en muestra chilena.*

	N	Media	Desviación típica
8 años	184	27,2826	5,29527
9 años	227	27,9559	5,37182
10 años	310	27,1194	5,23573
11 años	267	26,1423	5,96689
12 años	274	24,7883	5,45233
Total	1262	26,5808	5,57917

Para conocer entre que grupos se dan las diferencias se ha utilizado el contraste a posteriori de Games Howell (tabla 33).

Tabla 33. *Contraste Games y Howell respecto a la variable edad del factor**Demandas en muestra chilena.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
8 años	9 años	-,67334	,52869	,708
	10 años	,16325	,49073	,997
	11 años	1,14029	,53454	,208
	12 años	2,49429(*)	,51077	,000
9 años	8 años	,67334	,52869	,708
	10 años	,83659	,46427	,374
	11 años	1,81363(*)	,51036	,004
	12 años	3,16763(*)	,48540	,000
10 años	8 años	-,16325	,49073	,997
	9 años	-,83659	,46427	,374
	11 años	,97703	,47093	,233
	12 años	2,33103(*)	,44376	,000
11 años	8 años	-1,14029	,53454	,208
	9 años	-1,81363(*)	,51036	,004
	10 años	-,97703	,47093	,233
	12 años	1,35400(*)	,49178	,048
12 años	8 años	-2,49429(*)	,51077	,000
	9 años	-3,16763(*)	,48540	,000
	10 años	-2,33103(*)	,44376	,000
	11 años	-1,35400(*)	,49178	,048

Se observa en la tabla 33 que las diferencias significativas en el factor de Demandas se dan entre los alumnos de 12 años cuyas medias son significativamente menores, con los alumnos de 8, 9, 10 y 11 años. También se dan diferencias significativas entre los alumnos de 9 años y los de 11, siendo la media de los primeros significativamente superior.

2.6.8.2. POR PAIS (ESPAÑA Y CHILE)

Para analizar las diferencias entre ambas muestras, sobre los factores de Personalidad Eficaz del cuestionario, se ha utilizado la técnica T de Student.

Se presentan los descriptivos de ambas muestras en la tabla 34. Se observa que las medias de los alumnos españoles son superiores en todos los factores a la de los alumnos chilenos.

Tabla 34. *Descriptivos de los factores en ambas muestras.*

	PAIS	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Fortalezas	ESPAÑA	753	17,1554	2,76875	,10090
	CHILE	1262	16,3019	3,26663	,09195
Demandas	ESPAÑA	753	29,2058	4,65842	,16976
	CHILE	1262	26,5808	5,57917	,15705
Retos	ESPAÑA	753	27,9761	4,36493	,15907
	CHILE	1262	27,0087	5,26046	,14808
Relaciones	ESPAÑA	753	15,9150	2,93424	,10693
	CHILE	1262	14,8677	3,27256	,09212

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 34 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba T de Student de diferencias de medias (tabla 35).

Tabla 35. *Prueba T de Student en función del país.*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Fortalezas	Se han asumido varianzas iguales	31,610	,000	5,998	2013	,000
	No se han asumido varianzas iguales			6,252	1785,420	,000
Demandas	Se han asumido varianzas iguales	34,758	,000	10,850	2013	,000
	No se han asumido varianzas iguales			11,351	1802,611	,000
Retos	Se han asumido varianzas iguales	32,599	,000	4,248	2013	,000
	No se han asumido varianzas iguales			4,451	1809,661	,000
Relaciones	Se han asumido varianzas iguales	19,922	,000	7,219	2013	,000
	No se han asumido varianzas iguales			7,421	1718,104	,000

Como observamos en la tabla 35 se encuentran diferencias significativas en todos los factores donde la media de los alumnos españoles es significativamente superior a la de los alumnos chilenos.

2.6.9. BAREMOS

Para la confección de los baremos del cuestionario se recurre previamente al análisis de diferencias de género y edad de las muestras de alumnos en los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz.

En la muestra española se habían encontrado diferencias en el todos los factores a excepción del factor de Relaciones.

En los factores Fortalezas y Retos las diferencias se dan en función de la combinación de la variable género y edad, por lo que se presentan los baremos de los mismos en las tablas 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45.

Tabla 36. Baremos de los factores *Fortalezas y Retos en hombres de 8 años españoles*.

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	46	46
	Perdidos	0	0
Media		16,5870	26,0870
Mediana		17,5000	27,0000
Desv. típ.		3,12393	5,00589
Varianza		9,759	25,059
Asimetría		-,978	-,349
Error típ. de asimetría		,350	,350
Curtosis		,344	-,727
Error típ. de curtosis		,688	,688
Mínimo		8,00	15,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	11,0000	18,7000
	20	14,4000	21,0000
	25	15,0000	22,0000
	30	16,0000	23,0000
	40	16,0000	25,0000
	50	17,5000	27,0000
	60	18,0000	28,2000
	70	19,0000	29,0000
	75	19,0000	30,2500
	80	19,6000	31,0000
	90	20,0000	32,0000

Tabla 37. *Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 8 años españolas.*

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	26	26
	Perdidos	0	0
Media		18,2692	30,4615
Mediana		18,5000	31,5000
Desv. típ.		1,99113	4,63233
Varianza		3,965	21,458
Asimetría		-1,655	-2,412
Error típ. de asimetría		,456	,456
Curtosis		3,123	7,674
Error típ. de curtosis		,887	,887
Mínimo		12,00	13,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	15,4000	25,5000
	20	17,4000	28,4000
	25	18,0000	29,0000
	30	18,0000	29,1000
	40	18,0000	30,8000
	50	18,5000	31,5000
	60	19,0000	32,0000
	70	20,0000	33,0000
	75	20,0000	33,2500
	80	20,0000	34,0000
	90	20,0000	35,0000

Tabla 38. Baremos de los factores *Fortalezas* y *Retos* en hombres de 9 años españoles.

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	82	82
	Perdidos	0	0
Media		17,8293	28,4024
Mediana		18,0000	29,0000
Desv. típ.		2,05363	4,46346
Varianza		4,217	19,922
Asimetría		-,921	-1,016
Error típ. de asimetría		,266	,266
Curtosis		,328	2,325
Error típ. de curtosis		,526	,526
Mínimo		12,00	10,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	15,0000	23,0000
	20	16,0000	25,0000
	25	16,7500	26,0000
	30	17,0000	26,0000
	40	18,0000	28,0000
	50	18,0000	29,0000
	60	19,0000	30,0000
	70	19,0000	31,0000
	75	20,0000	32,0000
	80	20,0000	32,4000
	90	20,0000	33,7000

Tabla 39. *Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 9 años españolas.*

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	67	67
	Perdidos	0	0
Media		17,0149	28,7612
Mediana		17,0000	29,0000
Desv. típ.		2,84175	3,72172
Varianza		8,076	13,851
Asimetría		-1,204	-,604
Error típ. de asimetría		,293	,293
Curtosis		1,513	,019
Error típ. de curtosis		,578	,578
Mínimo		8,00	20,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	13,8000	22,8000
	20	15,0000	26,0000
	25	16,0000	27,0000
	30	16,0000	27,0000
	40	17,0000	28,0000
	50	17,0000	29,0000
	60	18,0000	30,0000
	70	19,0000	31,0000
	75	19,0000	31,0000
	80	20,0000	32,0000
	90	20,0000	33,0000

Tabla 40. Baremos de los factores *Fortalezas y Retos* en hombres de 10 años españoles.

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	118	118
	Perdidos	0	0
Media		16,9068	27,7458
Mediana		18,0000	28,0000
Desv. típ.		2,92056	4,35632
Varianza		8,530	18,978
Asimetría		-1,594	-,486
Error típ. de asimetría		,223	,223
Curtosis		3,348	,236
Error típ. de curtosis		,442	,442
Mínimo		4,00	14,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	13,0000	22,0000
	20	15,0000	24,0000
	25	16,0000	25,0000
	30	16,0000	25,7000
	40	17,0000	27,0000
	50	18,0000	28,0000
	60	18,0000	29,0000
	70	19,0000	30,0000
	75	19,0000	30,2500
	80	19,0000	31,0000
	90	20,0000	33,1000

Tabla 41. *Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 10 años españolas.*

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	113	113
	Perdidos	0	0
Media		17,1770	28,8938
Mediana		18,0000	30,0000
Desv. típ.		3,03912	4,37191
Varianza		9,236	19,114
Asimetría		-2,289	-1,124
Error típ. de asimetría		,227	,227
Curtosis		6,993	2,371
Error típ. de curtosis		,451	,451
Mínimo		4,00	10,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	14,0000	22,8000
	20	16,0000	26,0000
	25	16,0000	26,5000
	30	17,0000	27,0000
	40	17,0000	28,6000
	50	18,0000	30,0000
	60	18,0000	31,0000
	70	19,0000	31,0000
	75	19,0000	32,0000
	80	20,0000	32,2000
	90	20,0000	34,0000

Tabla 42. Baremos de los factores *Fortalezas y Retos* en hombres de 11 años españoles.

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	118	118
	Perdidos	0	0
Media		17,3220	27,8559
Mediana		18,0000	28,0000
Desv. típ.		2,44908	4,14126
Varianza		5,998	17,150
Asimetría		-1,113	-,263
Error típ. de asimetría		,223	,223
Curtosis		1,293	-,422
Error típ. de curtosis		,442	,442
Mínimo		8,00	16,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	14,0000	22,9000
	20	15,8000	24,0000
	25	16,0000	24,7500
	30	16,0000	25,0000
	40	17,0000	27,0000
	50	18,0000	28,0000
	60	18,4000	29,0000
	70	19,0000	30,3000
	75	19,0000	31,0000
	80	20,0000	31,0000
	90	20,0000	33,0000

Tabla 43. *Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 11 años españolas.*

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	121	121
	Perdidos	0	0
Media		16,9421	27,4876
Mediana		18,0000	27,0000
Desv. típ.		3,08571	3,79938
Varianza		9,522	14,435
Asimetría		-1,926	-,397
Error típ. de asimetría		,220	,220
Curtosis		4,131	,209
Error típ. de curtosis		,437	,437
Mínimo		5,00	16,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	14,0000	22,2000
	20	15,0000	25,0000
	25	16,0000	25,0000
	30	16,6000	25,6000
	40	17,0000	27,0000
	50	18,0000	27,0000
	60	18,0000	29,0000
	70	19,0000	30,0000
	75	19,0000	30,0000
	80	19,0000	31,0000
	90	20,0000	33,0000

Tabla 44. Baremos de los factores *Fortalezas y Retos* en hombres de 12 años españoles.

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	33	33
	Perdidos	0	0
Media		16,9697	26,2424
Mediana		17,0000	26,0000
Desv. típ.		2,53087	4,46535
Varianza		6,405	19,939
Asimetría		-1,552	-,514
Error típ. de asimetría		,409	,409
Curtosis		3,626	,061
Error típ. de curtosis		,798	,798
Mínimo		8,00	15,00
Máximo		20,00	33,00
Percentiles	10	13,4000	20,2000
	20	15,8000	23,0000
	25	16,0000	23,0000
	30	16,0000	24,0000
	40	17,0000	25,0000
	50	17,0000	26,0000
	60	18,0000	28,0000
	70	19,0000	29,0000
	75	19,0000	30,0000
	80	19,0000	31,0000
	90	19,6000	32,0000

Tabla 45. *Baremos de los factores Fortalezas y Retos en mujeres de 12 años españolas.*

		Fortalezas	Retos
N	Válidos	29	29
	Perdidos	0	0
Media		16,8276	27,5862
Mediana		17,0000	27,0000
Desv. típ.		2,42117	5,28149
Varianza		5,862	27,894
Asimetría		-,821	-,242
Error típ. de asimetría		,434	,434
Curtosis		,604	-,888
Error típ. de curtosis		,845	,845
Mínimo		10,00	16,00
Máximo		20,00	35,00
Percentiles	10	14,0000	20,0000
	20	15,0000	23,0000
	25	15,0000	23,5000
	30	15,0000	24,0000
	40	17,0000	26,0000
	50	17,0000	27,0000
	60	18,0000	31,0000
	70	19,0000	32,0000
	75	19,0000	32,0000
	80	19,0000	33,0000
	90	20,0000	35,0000

En el factor Demandas las diferencias se dan en función de las variables género y edad por separado, por lo que se presentan los baremos en función de la variable género en las tablas 46 y 47, y los baremos en función de la variable edad en las tablas 48, 49, 50, 51 y 52.

Tabla 46. Baremos del factor Demandas en hombres españoles.

		Demandas
N	Válidos	397
	Perdidos	0
Media		28,4987
Mediana		30,0000
Desv. típ.		4,97348
Varianza		24,735
Asimetría		-1,027
Error típ. de asimetría		,122
Curtosis		1,023
Error típ. de curtosis		,244
Mínimo		10,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	22,0000
	20	24,0000
	25	25,0000
	30	27,0000
	40	28,0000
	50	30,0000
	60	31,0000
	70	32,0000
	75	32,0000
	80	33,0000
	90	34,0000

Tabla 47. *Baremos del factor Demandas en mujeres españolas.*

		Demandas
N	Válidos	356
	Perdidos	0
Media		29,9944
Mediana		31,0000
Desv. típ.		4,14661
Varianza		17,194
Asimetría		-1,056
Error típ. de asimetría		,129
Curtosis		,966
Error típ. de curtosis		,258
Mínimo		16,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	24,0000
	20	27,0000
	25	28,0000
	30	29,0000
	40	30,0000
	50	31,0000
	60	31,0000
	70	32,9000
	75	33,0000
	80	34,0000
	90	35,0000

Tabla 48. Baremos del factor *Demandas en españoles/as de 8 años.*

		Demandas
N	Válidos	72
	Perdidos	0
Media		29,0556
Mediana		30,0000
Desv. típ.		4,44968
Varianza		19,800
Asimetría		-,734
Error típ. de asimetría		,283
Curtosis		,168
Error típ. de curtosis		,559
Mínimo		17,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	23,0000
	20	25,0000
	25	26,0000
	30	27,0000
	40	28,0000
	50	30,0000
	60	31,0000
	70	31,1000
	75	32,7500
	80	33,0000
	90	35,0000

Tabla 49. *Baremos del factor Demandas en españoles/as de 9 años.*

		Demandas
N	Válidos	149
	Perdidos	0
Media		29,8389
Mediana		31,0000
Desv. típ.		4,30755
Varianza		18,555
Asimetría		-,972
Error típ. de asimetría		,199
Curtosis		,920
Error típ. de curtosis		,395
Mínimo		13,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	24,0000
	20	26,0000
	25	27,0000
	30	28,0000
	40	30,0000
	50	31,0000
	60	32,0000
	70	32,0000
	75	33,0000
	80	34,0000
	90	35,0000

Tabla 50. Baremos del factor *Demandas en españoles/as de 10 años.*

		Demandas
N	Válidos	231
	Perdidos	0
Media		29,2727
Mediana		30,0000
Desv. típ.		4,81926
Varianza		23,225
Asimetría		-1,194
Error típ. de asimetría		,160
Curtosis		1,485
Error típ. de curtosis		,319
Mínimo		11,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	22,0000
	20	26,0000
	25	27,0000
	30	27,0000
	40	29,0000
	50	30,0000
	60	31,0000
	70	32,0000
	75	33,0000
	80	33,0000
	90	35,0000

Tabla 51. *Baremos del factor Demandas en españoles/as de 11 años.*

		Demandas
N	Válidos	239
	Perdidos	0
Media		29,4561
Mediana		30,0000
Desv. típ.		4,35277
Varianza		18,947
Asimetría		-1,076
Error típ. de asimetría		,157
Curtosis		,959
Error típ. de curtosis		,314
Mínimo		14,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	23,0000
	20	26,0000
	25	28,0000
	30	28,0000
	40	29,0000
	50	30,0000
	60	31,0000
	70	32,0000
	75	33,0000
	80	33,0000
	90	34,0000

Tabla 52. Baremos del factor *Demandas en españoles/as de 12 años.*

		Demandas
N	Válidos	62
	Perdidos	0
Media		26,6452
Mediana		27,0000
Desv. típ.		5,48051
Varianza		30,036
Asimetría		-,968
Error típ. de asimetría		,304
Curtosis		,914
Error típ. de curtosis		,599
Mínimo		10,00
Máximo		34,00
Percentiles	10	20,0000
	20	22,6000
	25	24,0000
	30	24,0000
	40	25,2000
	50	27,0000
	60	29,8000
	70	31,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	33,0000

En el factor Relaciones no se han encontrado diferencias significativas, por lo que se presenta en la tabla 53 el baremo general de este factor en muestra española.

Tabla 53. *Baremo del factor Relaciones en muestra general española.*

		Relaciones
N	Válidos	753
	Perdidos	0
Media		15,9150
Mediana		16,0000
Desv. típ.		2,93424
Varianza		8,610
Asimetría		-,922
Error típ. de asimetría		,089
Curtosis		1,031
Error típ. de curtosis		,178
Mínimo		4,00
Máximo		20,00
Percentiles	10	12,0000
	20	14,0000
	25	14,0000
	30	15,0000
	40	16,0000
	50	16,0000
	60	17,0000
	70	18,0000
	75	18,0000
	80	18,0000
	90	19,0000

En la muestra chilena se habían encontrado diferencias en el todos los factores.

En los factores Fortalezas y Relaciones las diferencias se dan en función de la combinación de la variable género y edad, por lo que se presentan los baremos de los mismos en las tablas 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63.

Tabla 54. Baremos de los factores *Fortalezas y Relaciones* en hombres de 8 años chilenos.

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	112	112
	Perdidos	0	0
Media		16,9375	15,3036
Mediana		18,0000	16,0000
Desv. típ.		3,26676	3,17603
Varianza		10,672	10,087
Asimetría		-1,315	-,290
Error típ. de asimetría		,228	,228
Curtosis		1,518	-,493
Error típ. de curtosis		,453	,453
Mínimo		5,00	6,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	12,0000	11,0000
	20	14,0000	12,0000
	25	15,0000	13,0000
	30	16,0000	13,0000
	40	17,0000	14,0000
	50	18,0000	16,0000
	60	19,0000	16,0000
	70	19,0000	17,0000
	75	20,0000	18,0000
	80	20,0000	18,0000
	90	20,0000	20,0000

Tabla 55. *Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 8 años chilenas.*

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	72	72
	Perdidos	0	0
Media		16,5139	13,9306
Mediana		17,0000	14,0000
Desv. típ.		2,65899	3,22109
Varianza		7,070	10,375
Asimetría		-1,033	-,435
Error típ. de asimetría		,283	,283
Curtosis		1,098	,376
Error típ. de curtosis		,559	,559
Mínimo		8,00	4,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	13,0000	10,0000
	20	14,6000	12,0000
	25	15,0000	12,0000
	30	15,0000	12,0000
	40	16,0000	13,0000
	50	17,0000	14,0000
	60	18,0000	15,0000
	70	18,0000	16,0000
	75	18,0000	16,0000
	80	19,0000	17,0000
	90	19,7000	18,0000

Tabla 56. Baremos de los factores *Fortalezas y Relaciones* en hombres de 9 años chilenos.

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	132	132
	Perdidos	0	0
Media		17,1439	15,2652
Mediana		18,0000	16,0000
Desv. típ.		2,73829	3,21224
Varianza		7,498	10,318
Asimetría		-1,476	-,562
Error típ. de asimetría		,211	,211
Curtosis		2,803	,107
Error típ. de curtosis		,419	,419
Mínimo		6,00	4,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	13,3000	11,0000
	20	15,0000	12,0000
	25	16,0000	13,0000
	30	16,0000	14,0000
	40	17,0000	15,0000
	50	18,0000	16,0000
	60	18,0000	16,0000
	70	19,0000	17,0000
	75	19,0000	18,0000
	80	19,0000	18,0000
	90	20,0000	19,0000

Tabla 57. *Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 9 años chilenas.*

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	95	95
	Perdidos	0	0
Media		16,8421	14,5684
Mediana		18,0000	14,0000
Desv. típ.		3,49868	3,65144
Varianza		12,241	13,333
Asimetría		-1,548	-,296
Error típ. de asimetría		,247	,247
Curtosis		2,668	-,335
Error típ. de curtosis		,490	,490
Mínimo		4,00	4,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	12,0000	10,0000
	20	14,0000	11,0000
	25	15,0000	12,0000
	30	15,0000	12,0000
	40	17,0000	14,0000
	50	18,0000	14,0000
	60	19,0000	16,0000
	70	19,0000	17,0000
	75	20,0000	17,0000
	80	20,0000	18,0000
	90	20,0000	20,0000

Tabla 58. Baremos de los factores *Fortalezas y Relaciones* en hombres de 10 años chilenos.

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	166	166
	Perdidos	0	0
Media		15,8494	14,6566
Mediana		16,0000	15,0000
Desv. típ.		3,50172	3,34431
Varianza		12,262	11,184
Asimetría		-,803	-,554
Error típ. de asimetría		,188	,188
Curtosis		,213	,014
Error típ. de curtosis		,375	,375
Mínimo		4,00	4,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	11,0000	10,0000
	20	13,0000	12,0000
	25	14,0000	12,7500
	30	14,0000	13,0000
	40	15,0000	14,0000
	50	16,0000	15,0000
	60	17,0000	16,0000
	70	18,9000	17,0000
	75	19,0000	17,0000
	80	19,0000	18,0000
	90	20,0000	19,0000

Tabla 59. *Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 10 años chilenas.*

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	144	144
	Perdidos	0	0
Media		16,8264	14,9167
Mediana		17,0000	16,0000
Desv. típ.		2,95498	3,50923
Varianza		8,732	12,315
Asimetría		-1,429	-,609
Error típ. de asimetría		,202	,202
Curtosis		2,890	-,272
Error típ. de curtosis		,401	,401
Mínimo		5,00	5,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	13,0000	9,0000
	20	15,0000	12,0000
	25	15,2500	13,0000
	30	16,0000	13,0000
	40	17,0000	15,0000
	50	17,0000	16,0000
	60	18,0000	16,0000
	70	19,0000	17,0000
	75	19,0000	17,7500
	80	20,0000	18,0000
	90	20,0000	19,0000

Tabla 60. Baremos de los factores *Fortalezas y Relaciones* en hombres de 11 años chilenos.

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	133	133
	Perdidos	0	0
Media		16,1880	14,8797
Mediana		17,0000	15,0000
Desv. típ.		3,03303	3,17909
Varianza		9,199	10,107
Asimetría		-,819	-,318
Error típ. de asimetría		,210	,210
Curtosis		,556	-,205
Error típ. de curtosis		,417	,417
Mínimo		5,00	5,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	12,0000	10,4000
	20	13,8000	12,0000
	25	14,0000	13,0000
	30	15,0000	14,0000
	40	16,0000	14,0000
	50	17,0000	15,0000
	60	17,4000	16,0000
	70	18,0000	16,0000
	75	18,5000	17,0000
	80	19,0000	18,0000
	90	20,0000	19,0000

Tabla 61. *Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 11 años chilenas.*

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	134	134
	Perdidos	0	0
Media		16,0746	14,6642
Mediana		17,0000	15,0000
Desv. típ.		3,06478	3,51996
Varianza		9,393	12,390
Asimetría		-1,142	-,699
Error típ. de asimetría		,209	,209
Curtosis		1,432	,494
Error típ. de curtosis		,416	,416
Mínimo		4,00	4,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	11,5000	10,0000
	20	14,0000	12,0000
	25	15,0000	12,7500
	30	15,0000	13,0000
	40	16,0000	14,0000
	50	17,0000	15,0000
	60	17,0000	16,0000
	70	18,0000	17,0000
	75	18,0000	17,0000
	80	19,0000	18,0000
	90	19,0000	19,0000

Tabla 62. Baremos de los factores *Fortalezas y Relaciones* en hombres de 12 años chilenos.

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	148	148
	Perdidos	0	0
Media		16,1892	14,9324
Mediana		17,0000	15,0000
Desv. típ.		3,04915	3,02970
Varianza		9,297	9,179
Asimetría		-1,326	-,058
Error típ. de asimetría		,199	,199
Curtosis		2,155	-,510
Error típ. de curtosis		,396	,396
Mínimo		4,00	7,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	12,9000	11,0000
	20	14,0000	12,0000
	25	15,0000	13,0000
	30	15,0000	13,0000
	40	16,0000	14,0000
	50	17,0000	15,0000
	60	17,0000	16,0000
	70	18,0000	16,3000
	75	18,0000	17,0000
	80	19,0000	18,0000
	90	19,1000	20,0000

Tabla 63. *Baremos de los factores Fortalezas y Relaciones en mujeres de 12 años chilenas.*

		Fortalezas	Relaciones
N	Válidos	126	126
	Perdidos	0	0
Media		14,8175	15,1746
Mediana		15,0000	15,0000
Desv. típ.		4,00280	2,78016
Varianza		16,022	7,729
Asimetría		-,786	-,485
Error típ. de asimetría		,216	,216
Curtosis		,006	,551
Error típ. de curtosis		,428	,428
Mínimo		4,00	6,00
Máximo		20,00	20,00
Percentiles	10	9,0000	12,0000
	20	11,0000	13,0000
	25	12,7500	14,0000
	30	13,0000	14,0000
	40	14,0000	14,0000
	50	15,0000	15,0000
	60	17,0000	16,0000
	70	18,0000	17,0000
	75	18,0000	17,0000
	80	18,0000	17,6000
	90	20,0000	19,0000

En el factor Retos las diferencias se dan en función de las variables género y edad por separado, por lo que se presentan los baremos en función de la variable género en las tablas 64 y 65, y los baremos en función de la variable edad en las tablas 66, 67, 68, 69 y 70.

Tabla 64. Baremos del factor Retos en hombres chilenos.

		Retos
N	Válidos	691
	Perdidos	0
Media		26,4906
Mediana		27,0000
Desv. típ.		5,20906
Varianza		27,134
Asimetría		-,422
Error típ. de asimetría		,093
Curtosis		-,057
Error típ. de curtosis		,186
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	22,0000
	25	23,0000
	30	24,0000
	40	25,0000
	50	27,0000
	60	28,0000
	70	30,0000
	75	31,0000
	80	31,0000
	90	33,0000

Tabla 65. *Baremos del factor Retos en mujeres chilenas.*

		Retos
N	Válidos	571
	Perdidos	0
Media		27,6357
Mediana		28,0000
Desv. típ.		5,25862
Varianza		27,653
Asimetría		-,873
Error típ. de asimetría		,102
Curtosis		,799
Error típ. de curtosis		,204
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	23,0000
	25	24,0000
	30	26,0000
	40	27,0000
	50	28,0000
	60	30,0000
	70	31,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	34,0000

Tabla 66. Baremos del factor Retos en chilenos/as de 8 años.

		Retos
N	Válidos	184
	Perdidos	0
Media		26,7391
Mediana		27,0000
Desv. típ.		5,35284
Varianza		28,653
Asimetría		-,387
Error típ. de asimetría		,179
Curtosis		-,311
Error típ. de curtosis		,356
Mínimo		9,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	22,0000
	25	23,0000
	30	24,0000
	40	26,0000
	50	27,0000
	60	29,0000
	70	30,5000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	34,0000

Tabla 67. Baremos del factor Retos en chilenos/as de 9 años.

		Retos
N	Válidos	227
	Perdidos	0
Media		28,1322
Mediana		29,0000
Desv. típ.		5,32652
Varianza		28,372
Asimetría		-,946
Error típ. de asimetría		,162
Curtosis		1,047
Error típ. de curtosis		,322
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	21,0000
	20	24,0000
	25	25,0000
	30	26,0000
	40	27,0000
	50	29,0000
	60	30,0000
	70	31,0000
	75	32,0000
	80	33,0000
	90	35,0000

Tabla 68. Baremos del factor Retos en chilenos/as de 10 años.

		Retos
N	Válidos	310
	Perdidos	0
Media		27,3226
Mediana		28,0000
Desv. típ.		5,22495
Varianza		27,300
Asimetría		-,789
Error típ. de asimetría		,138
Curtosis		,475
Error típ. de curtosis		,276
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	23,0000
	25	24,0000
	30	25,0000
	40	26,4000
	50	28,0000
	60	30,0000
	70	31,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	33,0000

Tabla 69. *Baremos del factor Retos en chilenos/as de 11 años.*

		Retos
N	Válidos	267
	Perdidos	0
Media		26,7528
Mediana		27,0000
Desv. típ.		5,53515
Varianza		30,638
Asimetría		-,559
Error típ. de asimetría		,149
Curtosis		-,003
Error típ. de curtosis		,297
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	19,0000
	20	22,0000
	25	23,0000
	30	23,4000
	40	26,0000
	50	27,0000
	60	29,0000
	70	30,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	34,0000

Tabla 70. Baremos del factor Retos en chilenos/as de 12 años.

		Retos
N	Válidos	274
	Perdidos	0
Media		26,1533
Mediana		26,0000
Desv. típ.		4,72913
Varianza		22,365
Asimetría		-,478
Error típ. de asimetría		,147
Curtosis		,478
Error típ. de curtosis		,293
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	22,0000
	25	23,0000
	30	24,0000
	40	25,0000
	50	26,0000
	60	27,0000
	70	29,0000
	75	30,0000
	80	31,0000
	90	32,0000

En el factor Demandas se han encontrado diferencias significativas en función de la variable edad por lo que se presenta en las tablas 71, 72, 73, 74 y 75 los baremos del factor Demandas en función de la variable edad.

Tabla 71. Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 8 años.

		Demandas
N	Válidos	184
	Perdidos	0
Media		27,2826
Mediana		28,0000
Desv. típ.		5,29527
Varianza		28,040
Asimetría		-,563
Error típ. de asimetría		,179
Curtosis		,030
Error típ. de curtosis		,356
Mínimo		9,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,5000
	20	22,0000
	25	23,0000
	30	25,0000
	40	26,0000
	50	28,0000
	60	29,0000
	70	31,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	34,0000

Tabla 72. Baremos del factor *Demandas en chilenos/as de 9 años.*

		Demandas
N	Válidos	227
	Perdidos	0
Media		27,9559
Mediana		29,0000
Desv. típ.		5,37182
Varianza		28,856
Asimetría		-,893
Error típ. de asimetría		,162
Curtosis		,834
Error típ. de curtosis		,322
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	24,0000
	25	25,0000
	30	25,4000
	40	27,0000
	50	29,0000
	60	30,8000
	70	32,0000
	75	32,0000
	80	33,0000
	90	34,2000

Tabla 73. *Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 10 años.*

		Demandas
N	Válidos	310
	Perdidos	0
Media		27,1194
Mediana		28,0000
Desv. típ.		5,23573
Varianza		27,413
Asimetría		-,697
Error típ. de asimetría		,138
Curtosis		,475
Error típ. de curtosis		,276
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	20,0000
	20	23,0000
	25	24,0000
	30	25,0000
	40	26,0000
	50	28,0000
	60	29,0000
	70	31,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	33,9000

Tabla 74. Baremos del factor *Demandas* en chilenos/as de 11 años.

		Demandas
N	Válidos	267
	Perdidos	0
Media		26,1423
Mediana		26,0000
Desv. típ.		5,96689
Varianza		35,604
Asimetría		-,685
Error típ. de asimetría		,149
Curtosis		,200
Error típ. de curtosis		,297
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	18,0000
	20	21,0000
	25	22,0000
	30	24,0000
	40	25,0000
	50	26,0000
	60	29,0000
	70	30,0000
	75	31,0000
	80	32,0000
	90	33,0000

Tabla 75. *Baremos del factor Demandas en chilenos/as de 12 años.*

		Demandas
N	Válidos	274
	Perdidos	0
Media		24,7883
Mediana		25,0000
Desv. típ.		5,45233
Varianza		29,728
Asimetría		-,555
Error típ. de asimetría		,147
Curtosis		,056
Error típ. de curtosis		,293
Mínimo		7,00
Máximo		35,00
Percentiles	10	18,0000
	20	21,0000
	25	21,0000
	30	22,0000
	40	24,0000
	50	25,0000
	60	27,0000
	70	28,0000
	75	29,0000
	80	30,0000
	90	31,0000

2.6.10. TIPOLOGÍAS MODALES MULTIVARIADAS.

2.6.10.1. ANÁLISIS DE CLUSTER O CONGLOMERADOS

Uno de los objetivos principales planteados en de este trabajo es establecer Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos educativos de educación primaria.

Para ello se ha seguido la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (k-medias). Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres hasta seis grupos y se ha procedido a escoger los tipos de cinco agrupaciones puesto que permite describir los distintos perfiles de funcionamiento de manera parsimoniosa y consistente.

En las Tablas 76 y 77 se presentan los baremos generales de los factores del cuestionario de la muestra española y chilena respectivamente, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clústeres de ambas muestras.

Tabla 76. *Baremos de los factores en muestra española.*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
N	Válidos	753	753	753	753
	Perdidos	0	0	0	0
Media		17,1554	29,2058	27,9761	15,9150
Mediana		18,0000	30,0000	28,0000	16,0000
Desv. típ.		2,76875	4,65842	4,36493	2,93424
Varianza		7,666	21,701	19,053	8,610
Asimetría		-1,663	-1,090	-,638	-,922
Error típ. de asimetría		,089	,089	,089	,089
Curtosis		3,784	1,219	,497	1,031
Error típ. de curtosis		,178	,178	,178	,178
Mínimo		4,00	10,00	10,00	4,00
Máximo		20,00	35,00	35,00	20,00
Percentiles	10	14,0000	23,0000	22,0000	12,0000
	20	15,0000	26,0000	24,0000	14,0000
	25	16,0000	27,0000	25,0000	14,0000
	30	16,0000	27,2000	26,0000	15,0000
	40	17,0000	29,0000	27,0000	16,0000
	50	18,0000	30,0000	28,0000	16,0000
	60	18,0000	31,0000	30,0000	17,0000
	70	19,0000	32,0000	31,0000	18,0000
	75	19,0000	33,0000	31,0000	18,0000
	80	19,0000	33,0000	32,0000	18,0000
	90	20,0000	35,0000	33,0000	19,0000

Tabla 77. *Baremos de los factores en muestra chilena.*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
N	Válidos	1262	1262	1262	1262
	Perdidos	0	0	0	0
Media		16,3019	26,5808	27,0087	14,8677
Mediana		17,0000	27,0000	27,0000	15,0000
Desv. típ.		3,26663	5,57917	5,26046	3,27256
Varianza		10,671	31,127	27,672	10,710
Asimetría		-1,160	-,665	-,614	-,466
Error típ. de asimetría		,069	,069	,069	,069
Curtosis		1,325	,258	,225	-,007
Error típ. de curtosis		,138	,138	,138	,138
Mínimo		4,00	7,00	7,00	4,00
Máximo		20,00	35,00	35,00	20,00
Percentiles	10	12,0000	19,0000	20,0000	11,0000
	20	14,0000	22,0000	23,0000	12,0000
	25	15,0000	23,0000	24,0000	13,0000
	30	15,0000	24,0000	24,0000	13,0000
	40	16,0000	26,0000	26,0000	14,0000
	50	17,0000	27,0000	27,0000	15,0000
	60	18,0000	29,0000	29,0000	16,0000
	70	18,0000	30,0000	30,0000	17,0000
	75	19,0000	31,0000	31,0000	17,0000
	80	19,0000	32,0000	32,0000	18,0000
	90	20,0000	33,0000	34,0000	19,0000

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la exploración del modelo de cinco agrupaciones en ambas muestras.

Se exponen en la tabla 78 los centros de conglomerados de los cinco clusters en cada uno de los factores de ambas muestras.

Tabla 78. Centros de conglomerados finales de los factores en ambas muestras.

	Conglomerado									
	Muestra española					Muestra chilena				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fortalezas	11,78	16,31	17,46	18,61	16,76	15,16	18,21	14,74	16,86	9,43
Demandas	22,73	31,45	26,70	32,31	19,82	23,67	31,19	20,90	29,07	13,34
Retos	21,13	26,60	26,39	31,67	24,27	28,06	31,84	20,84	24,80	16,74
Relaciones	11,27	14,42	16,28	17,58	15,42	14,41	16,87	12,94	14,28	10,92

Para una interpretación más rápida y sencilla se muestran las puntuaciones centil de cada tipología en cada factor (tabla 79).

Tabla 79. Puntuación centil de cada tipología de los factores en ambas muestras.

	Conglomerado									
	Muestra española					Muestra chilena				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fortalezas	10	30	50	70	40	30	70	25	50	10
Demandas	10	60	25	70	10	30	75	10	60	10
Retos	10	40	30	80	20	60	80	10	30	10
Relaciones	10	25	50	70	30	40	70	25	40	10

Tabla 80. ANOVA para los centros de conglomerados de ambas muestras.

	Muestra española		Muestra chilena	
	F	Sig.	F	Sig.
Fortalezas	145,203	,000	194,770	,000
Demandas	546,016	,000	1030,512	,000
Retos	266,770	,000	966,586	,000
Relaciones	121,548	,000	115,529	,000

El ANOVA de la tabla 80 valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las cinco tipologías establecidas en ambas muestras.

Tabla 81. *Número de casos dentro de cada conglomerado en ambas muestras.*

	Muestra española		Muestra chilena	
	N	%	N	%
Tipo 1	60	7.97	269	21.32
Tipo 2	172	22.84	457	36.21
Tipo 3	165	21.91	223	17.67
Tipo 4	301	39.98	260	20.60
Tipo 5	55	7.30	53	4.20
Válidos	753	100	1262	100

En la tabla 81 se presentan el número de sujetos de ambas muestras que el análisis de tipologías modales multivariadas presentado ha enmarcado dentro de cada tipología.

Con el resultado de la exploración de los cinco tipos nos encontramos que existen coincidencias de las mismas en ambas muestras:

MUESTRA ESPAÑOLA

Tipo 1 Ineficaz: Presenta puntuaciones muy bajas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz. Se encuentra en el percentil 10 en todos los factores. Es el tipo que recoge el menor número de alumnos (7.97%).

Tipo 2 Motivado: Obtiene una puntuación elevada en el factor de Demandas, percentil 60. Mientras que en los factores Fortalezas y Retos obtienen puntuaciones más moderadas, percentil 40 y 30 respectivamente. Y el factor con puntuaciones más bajas es el de Relaciones con un percentil de 25. Este tipo recoge al 22.84% de la muestra española.

Tipo 3 Eficaz moderado: Presenta sus mayores puntuaciones en los factores de Fortalezas y Relaciones, percentil 50 en ambos casos. Y refleja puntuaciones más moderadas en el factor de Retos, percentil 30. Mientras que su puntuación más baja la obtiene en el factor Demandas, percentil 25. Este grupo consta de 165 alumnos (21.91%).

Tipo 4 Eficaz: Presenta puntuaciones altas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz. Se encuentra en el percentil 80 en el factor retos y en el percentil 70 en los factores Fortalezas, Demandas y Relaciones. Es el tipo que recoge el mayor número de alumnos (39.98%).

Tipo 5 Desmotivado irresolutivo: Presenta puntuaciones moderadas en los factores de Fortalezas y Relaciones, percentil 40 y 30 respectivamente. Y muestra puntuaciones bajas en los factores de Retos y Demandas, percentil 20 y 10 respectivamente. Este grupo consta de 55 alumnos (7.30%).

MUESTRA CHILENA

Tipo 1: Eficaz moderado: Se asemeja al tipo 3 de la muestra española. Presenta sus mayores puntuaciones en el factor de Retos percentil 60. Refleja una puntuación moderada en el factor Relaciones, percentil 40. Y obtiene sus puntuaciones más moderadas en los factores de Fortalezas y Demandas, percentil 30 en ambos casos. Este grupo consta de 269 alumnos (21.32%).

Tipo 2 Eficaz: Muestra un perfil muy similar al tipo 4 español. Presenta puntuaciones altas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz. Se encuentra en el percentil 80 en el factor retos, en el percentil 75 en el factor Demandas y en el percentil 70 en los factores Fortalezas y Relaciones. Es el tipo que recoge el mayor número de alumnos (36.21%).

Tipo 3 Desmotivado irresolutivo: Presenta rasgos análogos a los del tipo 5 español. Presenta puntuaciones ligeramente bajas en los factores de Fortalezas y Relaciones, percentil 25 en ambos casos. Y muestra puntuaciones muy bajas en los factores de Demandas y Retos, percentil 10 en ambos factores. Este grupo consta de 223 alumnos (17.67%).

Tipo 4 Motivado: Se asemeja al perfil del tipo 2 español. Obtiene una puntuación elevada en el factor de Demandas, percentil 60. Mientras que en los factores Fortalezas y Relaciones obtienen puntuaciones más moderadas, percentil 50 y 40 respectivamente. Y el factor con puntuaciones más bajas es el de Retos con un percentil de 30. Este tipo recoge al 20.60% de la muestra chilena.

Tipo 5 Ineficaz: Concuerda con las puntuaciones del tipo 1 español. Presenta puntuaciones muy bajas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz. Se encuentra en el percentil 10 en todos los factores. Es el tipo que recoge el menor número de alumnos (4.20%).

2.6.10.2. DESCRIPCIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS OBTENIDAS.

Los cinco tipos de personalidad establecidos a partir de los análisis de conglomerados demostraron la existencia de similitudes en los tipos Ineficaz y Eficaz de ambas muestras, sin embargo, en los tipos desmotivado irresoluto, motivado y eficaz moderado, existen diferencias de puntuación en los factores que componen el constructo de Personalidad Eficaz lo que nos lleva a fijar nuestra atención en ellas y así establecer las características propias de cada tipo según corresponda sujetos chilenos o españoles.

A continuación se presenta la descripción de cada tipo considerando las similitudes y diferencias de puntuación en ambas muestras.

Tipo Ineficaz (Tipo 1 español – Tipo 5 chileno).

Los sujetos de ambas muestras presentan puntuaciones bajas en los cuatro factores de la Personalidad Eficaz, se ven a ellos mismos como niños y niñas problemáticos, poco importantes y en desacuerdo con su forma de ser y de actuar. No se gustan ni física, ni emocionalmente. Presentan una baja autoestima como estudiantes y como amigos, repercutiendo esto en sus estudios y en sus relaciones con los iguales. La imagen negativa que tienen de sí mismos afecta a las otras

esferas de su yo, desembocando en un funcionamiento poco adaptativo o lo que podríamos llamar siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”.

Representarían la antítesis del sujeto prototipo de “Personalidad Eficaz”, que cuenta con un amplio abanico de competencias personales y sociales para desenvolverse en su vida cotidiana.

El tipo ineficaz presenta también escasa motivación académica repercutiendo en su rendimiento. Sus atribuciones no presentan locus de control interno, y se perciben con falta de aptitudes para obtener buenas calificaciones. Esto repercute en una visión pesimista sobre acontecimientos futuros. En el contexto académico se concreta en la creencia de que en el curso presente sus calificaciones serán bajas o que en la educación secundaria no le va a ir bien, pudiendo desembocar en “profecías autocumplidas” por las escasas herramientas que estos sujetos despliegan para hacer frente a las creencias negativas que tienen de sí mismos.

Muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando problemas para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva o impulsiva a la hora de abordar conflictos.

Se perciben con pocas amistades y dificultades para relacionarse con sus iguales. Manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras.

Son por tanto, niños y niñas que a pesar de su corta edad, presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni logro, ni orientación a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y problemas para afrontar dificultades de su día a día. Hablaríamos, como ya se ha señalado, de Personalidad Ineficaz.

No existen diferencias entre ambas muestras, todos los sujetos se encuentran en el percentil 10 en todos los factores.

Tipo Desmotivado Irresoluto (Tipo 2 español – Tipo 4 chileno):

Presenta puntuaciones moderadas en los factores de Fortalezas y Relaciones, y bajas en los factores de Retos y Demandas.

Tipo Desmotivado Irresoluto Español, presenta una autoestima y un autoconcepto bien ajustado, esto es, se encuentran a gusto con su aspecto físico y se sienten relativamente importantes para su familia y amigos.

Lo anterior se contrapone a las expectativas pesimistas acerca de su futuro y una escasa motivación intrínseca hacia las tareas escolares. No siempre atribuyen los éxitos a su esfuerzo y presentan un moderado control paterno sobre sus resultados académicos. Además su pesimismo se refleja en el afrontamiento de dificultades y la búsqueda de apoyo.

En el área social tienen un funcionamiento adecuado ya que se perciben sin dificultades para expresarse en situaciones sociales, comunican sus sentimientos y defienden sus derechos. Esto hace pensar que aunque disponen de la habilidad para pedir ayuda frente a los problemas, lo harán solo en escasas ocasiones.

Tipo Desmotivado Irresoluto Chileno, presenta una autoestima y un autoconcepto poco ajustados en comparación con su par Español en el mismo factor, es decir, se encuentran inconformes con su aspecto físico y no se consideran importantes para su familia y amigos.

Coincidiendo con su simil Español tienen expectativas pesimistas sobre su futuro, no presentan motivación intrínseca hacia las tareas escolares y no atribuyen los éxitos a su esfuerzo, lo que impide que puedan afrontar las dificultades que se presenten o que puedan buscar apoyo para ello.

En el área social tienen un funcionamiento moderado, pueden expresarse en situaciones sociales con cierta dificultad al momento de comunicar sus sentimientos y defender sus derechos, lo que limita su habilidad de pedir ayuda frente a los problemas.

En definitiva los sujetos asociados a esta tipología tienen una moderada autoestima, son ligeramente pesimistas, su estilo atribucional no siempre es el adecuado, tienen dificultades de afrontamiento y para buscar ayuda, presentando un apropiado funcionamiento social.

Tipo Motivado (Tipo 3 español – Tipo 1 chileno):

Tipo Motivado Español, presenta puntuaciones elevadas en el factor Demandas y por debajo de la media en los factores de Fortalezas y Retos siendo el factor de Relaciones el más descendido, lo que indica que son sujetos con una baja autoestima y autoconcepto, creyéndose poco importantes para las personas que tienen más cerca y están en desacuerdo con su imagen corporal, viéndose poco atractivos.

A pesar de lo anterior presentan un pensamiento optimista tanto a la hora de resolver un conflicto como expectativas futuras sobre su rendimiento o comportamiento escolar; su estilo atribucional es adaptativo, siempre orientado al éxito.

Sin embargo, se perciben con dificultades en el área social, les cuesta expresarse y defender sus derechos.

Tipo Moderado Chileno, presentan una puntuación elevada en el factor Demandas, moderada en Fortalezas y Relaciones siendo la más baja el factor de Retos, lo que indica que son sujetos con valores ligeramente superiores a la media en la motivación orientada a la tarea. Establecen atribuciones de éxito en la mayoría de las situaciones, y por lo general suelen mantener expectativas de éxito futuro.

Tienen visión optimista de los problemas y la confianza en que se superarán; un estilo atribucional con locus de control interno que les permite partir de la idea de

que con más esfuerzo se superan las dificultades, así como las atribuciones de éxitos pasados a sus capacidades; y el disfrute o motivación que nace del propio ejercicio de desempeñar una tarea parece tener relación directa con una postura resolutiva a la hora de afrontar problemas y reflexiva, o poco inclusiva: buscando información y tomando en consideración distintas alternativas antes de actuar.

Sin embargo, las deficiencias que presentan en la esfera de Relaciones hace que tengan una valoración negativa de sí mismos, pero sobre todo, déficit en habilidades sociales.

En resumen, estamos hablando de niños y niñas caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo, expectativas optimistas y competentes en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones; pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

Tipo Eficaz Moderado (Tipo 4 español – Tipo 2 chileno):

Tipo Eficaz Moderado Español, los sujetos enmarcados en esta tipología presentan puntuaciones moderadas en Fortalezas y Relaciones, bajas en Demandas y Retos.

Presentan un estilo de pensamiento optimista, un adecuado autoconcepto y autoestima, tanto en la esfera social como en la física, lo que repercute en una mayor confianza en sus posibilidades, en el entorno y su cierto optimismo hacen que recurra al apoyo social en determinadas ocasiones.

Sin embargo, mantienen expectativas pesimistas sobre sus éxitos futuros, una disminuida motivación frente al desarrollo escolar cayendo en la anticipación al fracaso, sienten que no son capaces de cambiar la situación que anticipan.

Presentan un estilo atribucional poco adaptativo, marcado por una atribución de fracasos debido a su falta de capacidad y creyendo además que haberse esforzado más no hubiera cambiado nada.

Tipo Eficaz Moderado Chileno, presentan puntuaciones bajas en Fortalezas y Demandas, moderada en Relaciones y alta en Retos. Tienen una adecuada autoestima y autoconcepto tanto en la esfera social como en la física, tienen un pensamiento optimista, en momentos en que tienen que resolver conflictos o presentar expectativas positivas sobre su comportamiento o rendimiento escolar.

Su adecuada empatía genera confianza en el entorno y cierto optimismo facilitan que recurran al apoyo social en determinadas ocasiones.

La elevada puntuación en el factor Retos del yo indica que son sujetos confiados y positivos en relación a las opciones de éxito ante el conflicto, lo que se refleja en la visión positiva con que enfrentan sus problemas y la búsqueda de ayuda o apoyo para superar las dificultades.

Tipo Eficaz (Tipo 5 español – Tipo 3 chileno):

En esta tipología los sujetos de ambas muestras demuestran puntuaciones superiores a la media en los cuatro factores de la Personalidad Eficaz. Hablamos de niños y niñas con un buen autoconcepto, pero sobre todo que se valoran y quieren como son. Valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelve en estas edades (escuela, familia y grupo de iguales). Se consideran atractivos, estables emocionalmente capaces de importantes.

En esa buena imagen que tienen de sí mismos reside la principal fortaleza de su personalidad, el pilar sobre el que sustentan el funcionamiento eficaz de las otras esferas de su “yo”. Son personas adaptadas, que evalúa correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo”; que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva de su futuro. Presentan motivación interna hacia los estudios, un funcionamiento atribucional eficaz y orientado a la obtención de rendimiento académico (atribuye sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre su rendimiento inmediato y a más largo plazo.

Esa actitud positiva frente a acontecimientos futuros, su autopercepción como estables emocionalmente, la adecuada gestión de sus recursos y la capacidad para establecer atribuciones de forma correcta sobre lo que se les ocurre, explican en gran medida supone funcionamiento a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones. No adoptarán actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperarán a que

otros les resuelvan sus problemas. Se juzgarán capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Se perciben con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

Podemos decir entonces que son niños y niñas con buen autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de problemas y buena capacidad afectiva y comunicativa.

El establecer y describir estas Tipologías Modales Multivariadas resulta considerablemente importante en el ejercicio docente orientado al aprendizaje ya que apunta a lo que hoy se define como educación inclusiva, no solo a lo referido a estudiantes con necesidades educativas especiales, si no que vendría facilitando la educación que comprende que la diversidad es la norma y no el perfil de estudiante rígido con características generalizadas. Esa diversidad presente en cada uno de los niveles de educación primaria y que por desconocimiento no es considerada al momento de establecer las estrategias de aprendizajes apropiadas a las características propias de cada estudiante.

Cuando enfrentamos un currículum escolar rígido como es el caso de Chile, tener estas agrupaciones de conglomerados facilita la adecuación y orientación del

ejercicio docente en función del perfil del estudiante y del grupo curso, de sus características preponderantes, comunes e individuales, permite además dar respuestas pedagógicas centradas en y para los estudiantes, a partir de estrategias y metodologías más pertinentes que consideran la diversidad de estilos de aprendizajes determinados por la personalidad de cada sujeto y no sólo en el traspaso de contenidos.

En el caso de Tipo Ineficaz tanto español como chileno el desafío para los educadores es tremendo considerando que son niños y niñas con un bajo logro y rendimiento escolar, enfrentan el aprendizaje con escaso desarrollo de habilidades y competencias lo que hace el proceso de enseñanza – aprendizaje casi imposible de lograr, el nivel de frustración que presentan dificulta la motivación frente a las actividades académicas lo que lleva a que su compartimiento dentro del grupo sea siempre desadaptativo llevando provocar constantes distracciones que pueden terminar con serios conflictos en el aula. En estas situaciones y con la claridad de la descripción que entregan las tipologías los educadores tienen una herramienta para considerar al momento del diseño de las actividades pedagógicas que lleven al logro no solo de los objetivos planteados, si no también a mejorar los aspectos más descendidos.

Por el contrario en el caso de los sujetos agrupados en la Tipología Eficaz, ambas muestras tienen resultados que los educadores pueden potenciar fácilmente, son el tipo de estudiante reflexivo, dispuesto a trabajar en la tarea asignada y colaborar en el desarrollo de ella a fin de lograr las expectativas en relación a sus resultados académicos, son niños y niñas que en un determinado momento se

tornan líderes positivos frente a su grupo, capaces de resolver situaciones problemáticas en relación a actividades académicas y sociales en beneficio propio o del grupo, facilitando la labor docente, al ser colaboradores y en ocasiones mediadores del aprendizaje entre sus pares. Las características presentes en esta tipología son potenciadas con el diseño de metodologías acordes a los intereses que presentan.

Desde siempre los educadores han considerado los intereses y características de sus estudiantes para el diseño de estrategias y el uso de metodologías que permitan el logro de los objetivos, pero claramente a partir del establecimiento de Tipologías las decisiones en torno a la práctica docente se hacen más efectivas no solo en función de potenciar el aspecto académico a partir de la adquisición de nuevos conocimientos, si no que también al desarrollo de las habilidades blandas asociadas a las habilidades comunicativas y de relacionamiento, lo que busca finalmente la integralidad de la persona en todo su ámbito.

CAPÍTULO III.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

3.1. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.

Estudiar la Personalidad Eficaz en niños y niñas, entre 8 y 12 años, chilenos y españoles ha permitido: avanzar en los estudios en torno al constructo mismo; conocer y potenciar los recursos personales con los que cuentan los estudiantes para el logro de las metas establecidas por la sociedad y la educación; y dar respuestas pedagógicas centradas en el desarrollo integral del estudiante, considerando no sólo los aspectos conceptuales y procedimentales, sino que también los actitudinales y valóricos.

Asimismo, el conocimiento de las distintas dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz, las relaciones que se dan entre ellas, así como la forma en que afectan el comportamiento de los niños y niñas en edad escolar, provee de información valiosa para la toma de decisiones a favor de su desarrollo social, cognitivo y emocional.

Esta investigación tiene dos propósitos principales, el primero constituir un aporte a las investigaciones existentes en torno al constructo llevados a cabo por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD); lo que, claramente, se cumple al momento de finalizar este trabajo. Por su parte, el segundo propósito persigue establecer Tipologías Modales Multivariadas en Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos y españoles de 8 a 12 años, lo que se refleja a partir del análisis de los resultados obtenidos y detallados a continuación.

I. En relación a los objetivos propuestos.

El objetivo principal de la tesis fue establecer tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en niños/as de 8 a 12 años de edad chilenos, y en base a ello estudiar las posibles diferencias en función de las variables: edad, género y país. Para ello, fue necesario adaptar el “Cuestionario de Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de la educación primaria” (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010) al contexto de niños y niñas chilenos/as de 8 a 12 años de edad, con tal que sus propiedades psicométricas fueran adecuadas, para establecer diferencias en función de las variables nombradas y baremar los resultados del instrumento.

Para dar cumplimiento a este objetivo se siguieron los siguientes pasos. Primero se hace una adaptación del “Cuestionario de Personalidad Eficaz – Primaria/8-12/España” a contextos chilenos para lo cual se realizaron una serie de modificaciones en algunos de los ítems, con el fin de que los estudiantes chilenos comprendieran los enunciados y facilitarán su aplicación.

Una vez realizado los cambios se procedió a valorar la fiabilidad del instrumento utilizando el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach. Cabe señalar, que este índice no presenta un valor mínimo o umbral para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado; medidas con una fiabilidad relativamente baja pueden ser muy útiles (Schmitt, 1996). Autores como Nunnally (1978) propone un mínimo de .70; pero otros como Guilford (1954) establecen que una fiabilidad de .50 es suficiente si la finalidad del cuestionario

es la investigación. Por otra parte coeficientes muy altos pueden indicar excesiva redundancia en los ítems y por esta razón hay autores que recomiendan un máximo de .90 (Streiner, 2003).

Al respecto los índices de fiabilidad obtenidos tanto en la muestra española (.845), como chilena (.876) son cercanas a la cifra de referencia que puede suponer la fiabilidad media como se refiere en artículos de revistas de Psicología de la Educación de alto impacto que está en torno a .83 (Osborne, 2003). De acuerdo a lo planteado, es posible afirmar que el cuestionario es adecuado, dada la longitud del test, y permite su aplicación en el contexto de estudiantes de primaria chilenos.

Por otro lado, el análisis factorial exploratorio arrojó cinco factores de primer orden que explican el 51.230% de la varianza total en la muestra española y cuatro factores de primer orden que explican el 47.899% de la varianza total en la muestra chilena. Debido a que estos resultados no coinciden con la estructura inicial del CPE-P/8-12/Es se realiza un análisis factorial confirmatorio cuyos índices apuntan a un ajuste aceptable de los datos al modelo teórico. Esto permite proceder con los análisis para determinar la existencia de diferencias significativas entre las muestras, y el establecer las tipologías.

El resto de los objetivos de la investigación, dicen relación con el estudio de las diferencias en función de las variables género y edad en las dimensiones

constitutivas del constructo de Personalidad Eficaz, tanto en la muestra española como en la chilena.

Para analizar el efecto de las variables género y edad, sobre los factores de Personalidad Eficaz -considerándolos por separado y conjuntamente- del cuestionario se han utilizado Análisis de Varianza (ANOVA) y Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). Es posible señalar, que ambas técnicas de análisis utilizadas, arrojan diferencias estadísticamente significativas, y por lo mismo las hipótesis planteadas, para estas variables, se ven confirmadas tanto para la muestra chilena como española.

En la muestra española, en el factor Fortalezas se estudiaron las diferencias en función de la variable género y edad. Pese a que el ANOVA no refleja contraste a posteriori en ningún grupo (no se logró identificar en concreto donde se encuentran esas diferencias) se puede asumir que los componentes de este factor, arrojados por los análisis factoriales de los cuestionarios aplicados (autoestima personal, autoconcepto social y autoconcepto físico), se ajustan a las etapas de desarrollo de cada edad.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que las diferencias arrojadas se relacionan con las diferentes etapas de crecimiento natural propias de la niñez a la adolescencia. Específicamente, estos niños y niñas se aceptan desde todo punto de vista, con énfasis en lo físico, adquiriendo cierta seguridad frente a sus pares y otras personas con las que se relacionan en su día a día.

Por otro lado, en el factor Retos, las mismas variables de género y edad muestran diferencias significativas en los hombres y las mujeres de 8 años. Esta diferencia es atribuible a que las niñas de 8 años suelen ser más sociables, es decir, presentan una confianza mayor en el establecimiento de relaciones interpersonales, en la manifestación de sus propias emociones y en la resolución de problemas. Por el contrario los niños suelen manifestar una mayor dependencia social, al requerir del apoyo de sus pares para enfrentar la toma de decisiones en las dificultades propias de su edad.

En el factor Demandas, se estudiaron las diferencias con respecto a la variable género y edad por separado, dando como resultado que en la variable género la media es superior (29.9944) en el grupo de las mujeres por sobre los hombres (28.4987), y en la variable edad las diferencias se presentan en los 12 años, cuyas medidas son significativamente menores con los de 9, 10 y 11 años. La diferencia que se presenta entre hombres y mujeres en este factor es lo esperado, considerando que las niñas demuestran en su mayoría una actitud proactiva y entusiasta frente al cumplimiento de las actividades académicas. En cuanto a la variable edad se puede asociar la disminución de las medidas en los 12 años a los cambios físicos que los llevarán a la pubertad y que comienzan a experimentarse en esta etapa.

En el factor de Relaciones las variables género y edad no presentan diferencias significativas. Esto se puede asociar al factor de Fortalezas debido al buen autococepto social, lo que implica sentirse aceptados, populares y queridos. Estos elementos favorecerán las relaciones con los demás y la

percepción de sí mismos, al sentirse capaces de enfrentar situaciones como la defensa de un derecho o rechazar una petición.

Siguiendo con el estudio de las variables género y edad en la muestra chilena los resultados indican que al combinar estas variables las diferencias estadísticamente significativas se presentan en los factores Fortalezas y Relaciones, en cambio en el factor Retos las diferencias se dan al considerar las variables por separado; y en el factor Demandas las diferencias solo se encuentran al considerar la variable edad.

No debemos olvidar que los niños y niñas de las edades que comprende este estudio pasan más tiempo en el colegio que en cualquier otra parte. Es justamente durante estos años donde, según Erickson (1982), se producen los grandes cambios en el desarrollo personal y emocional, lo que explicaría los resultados obtenidos en Fortalezas y Relaciones, pues al saberse y sentirse aceptados y queridos fortalece su autoestima personal y autoconcepto social. De esta manera se facilita el desarrollo del dominio de situaciones en las que deben tomar decisiones, para defender derechos propios.

Por otra parte desde el punto de vista del factor Retos podemos asociar las diferencias, a que los elementos constituyentes de este factor, están relacionados con la toma de decisiones y el afrontamiento de problemas, distintos entre las edades estudiadas. En cierta medida, estas diferencias están influenciadas por procesos personales asociados a las características propias de la edad y del género. Desde el punto de vista escolar son sujetos muy

receptivos al aprendizaje activo, por lo que los docentes deben proporcionar las oportunidades necesarias lograr el compromiso e implicancia activa en los deberes.

En el factor Demandas las diferencias destacadas son propias de cada edad. En específico, se puede advertir que los niños y niñas, un tanto más distante de la pubertad, tienden a centrar sus logros en la autoestima académica, y por lo mismo asocian el éxito al esfuerzo y la capacidad para resolver las dificultades asociadas a sus deberes escolares. Por el contrario, los niños y niñas más cercanos a la pubertad, tienen dificultades en la atribución personal de responsabilidades escolares, pues sus motivaciones son asociadas a la evitación del castigo más que a la atribución del esfuerzo.

Al estudiar los factores donde las diferencias significativas se dan conjuntamente en las variables género y edad se obtiene como resultado en Fortalezas que, las mujeres de 12 años presentan una media significativamente menor con los hombres y con las mujeres de 8 y 9 años, y además de las mujeres de 10 años. En esta edad las niñas son más sensibles al ridículo, sienten vergüenza con facilidad, y la necesidad de pertenecer a un grupo y ser tomadas en cuenta cobra una importancia mayor que en las edades donde las medias son superiores.

Por otra parte los hombres de 9 años presentan una media significativamente mayor a los hombres de 10 años, lo que se puede explicar desde la perspectiva de la estabilidad adquirida en los hábitos académicos.

Asimismo, estos niños de 9 años confían mucho en su profesor y les agrada por sobre manera que se les destaque públicamente sus avances escolares, lo que refuerza su autoestima personal y autoconcepto social. En cambio los niños de 10 años están más preocupados de reconocer sus capacidades físicas y su imagen corporal, para sentirse aceptados y populares ya que les gusta como los ven los demás.

En el factor de Relaciones a pesar de las diferencias que apuntaba el ANOVA, no se reflejan diferencias significativas en ningún grupo. Pese a los análisis realizados no se pudo identificar en concreto las diferencias existentes. Esto puede ser asociado a la complejidad de las relaciones con los otros, en especial durante las etapas de desarrollo donde la autonomía social resalta como elemento de importancia. Dicho de otro modo, la percepción que tiene el sujeto de su círculo de amigos puede impactar en como se desenvuelve en situaciones sociales donde debe optar por la defensa de sí mismo y de sus derechos o la justificación al rechazo de una petición.

En el factor Retos el estudio se realizó con las variables de género y edad por separado, dando como resultado que en función del género las mujeres presentan una media (27, 6357) superior que los hombres (26,4906). Como ya hemos mencionado anteriormente las niñas suelen presentar características de desarrollo antes que los niños. De ahí que en este factor resalte la capacidad que presentan las mujeres en la búsqueda de información, para tener la confianza en el afrontamiento de las dificultades que deban enfrentar y que les permitan asegurar la resolución de ellas.

En el mismo factor pero con la variable edad las diferencias significativas se dan entre el grupo de 9 años cuyas medias son significativamente mayor con los grupos de 11 y 12 años; y entre el grupo de 10 años por sobre el grupo de 12 años. Esto posiblemente se debe a que los niños y niñas de 9 y 10 años, tienden a preocuparse menos por como enfrentan las dificultades, al no cuestionar las consecuencias de sus actos y decisiones. Es probable, que el foco de estos niños está más en la resolución que en la reflexión del problema o dificultad. Desde otra perspectiva los sujetos de 11 y 12 años se encuentran en una etapa de desarrollo donde la reflexión de sus actos suele ser más consciente en relación a las consecuencias de sus decisiones, lo que influye en ellas y en como resuelven las dificultades a las que se enfrentan en su vida diaria.

Finalmente, en el factor Demandas las diferencias significativas se presentan considerando la variable edad, entre el grupo de 12 años cuyas medias son significativamente menores con los grupos de 8, 9, 10 y 11 años; dándose también diferencias entre los grupos de 9 y 11 años, donde los primeros presentan una media significativamente superior. Para explicar estos interesantes resultados, podemos advertir una mayor conciencia de esta etapa escolar al reconocerse parte de un sistema que valora los éxitos académicos por sobre los personales, lo que implica asumir una mayor responsabilidad en su desempeño escolar.

Para el estudio de las diferencias según la variable país en las dimensiones del constructo se utilizó la técnica T de Student, obteniendo como

resultado que en todos los factores la media de los estudiantes españoles es significativamente superior a los estudiantes chilenos.

Otro de los objetivos consistía en la baremación del instrumento lo que se realizó a partir del análisis de las diferencias de de género y edad de las muestras de estudiantes en los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. El instrumento fue baremado en población española y chilena, para niños y niñas de 8 a 12 años de edad y permite el establecimiento de cinco tipos diferentes de sujetos en función de su competencia en Personalidad Eficaz.

Una vez obtenidas estas garantías se pretende dar cumplimiento al objetivo básico de este trabajo que es: Establecer tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en niños de 8 a 12 años de edad chilenos y estudiar las diferencias en función de las variables edad, genero y país en las dimensiones del constructo.

Para su cumplimiento se utilizó la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (K-medias). Los grupos que estadísticamente se han obtenido permiten la descripción de las características diferenciales de cada tipología en función de su funcionamiento en los factores de las distintas dimensiones del constructo: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones, en este sentido, se han encontrado grupos de sujetos (tipos) fortalecidos en algunos factores pero con desempeño deficitario en otros.

Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres a seis grupos y se ha procedido a escoger los tipos de cinco agrupaciones puesto que permite describir los distintos perfiles de funcionamiento de manera parsimoniosa y consistente.

Con los resultados de la exploración de los cinco tipos se encuentran que existen coincidencias en ambas muestras, que se presentan a continuación:

Muestra española	Muestra chilena
<p>Tipo 1 Ineficaz: presenta puntuaciones muy bajas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz, encontrándose en el percentil 10 en todos ellos. Es el tipo que recoge el menor número de estudiantes, siendo el 7.30% de la muestra.</p>	<p>Tipo 5 Ineficaz: Concuerda con las puntuaciones del tipo 1 español presentando puntuaciones bajas en todos los factores que componen el constructo con un percentil 10, recogiendo el menor número de estudiantes, correspondiente al 4.20% de la muestra.</p>
<p>Tipo 2 Motivado: obtiene puntuaciones elevadas en el factor Demandas, percentil 60; moderadas en los factores de Fortalezas, percentil 40 y Retos percentil 30; siendo el factor Relaciones el mas bajo con un percentil de 25. Este tipo recoge al 22.84% de la muestra</p>	<p>Tipo 4 Motivado: similar al tipo 2 español, también con un percentil 60 en el factor Demandas; a diferencia del tipo español los percentiles moderados se presentan en los factores de Fortalezas, percentil 50 y Relaciones, percentil 40, siendo el factor de Retos el más bajo con un</p>

española.	percentil de 30. Recoge al 20.60% de la muestra chilena.
Tipo 3 Eficaz Moderado: los percentiles más elevados están en los factores de Fortalezas y Relaciones, con percentiles de 50 en ambos casos, mientras la puntuación moderada se presenta en el factor de Retos con percentil de 30; siendo el percentil de 25 la puntuación más baja en el factor Demandas. Recoge al 21.91% de la muestra.	Tipo 1 Eficaz Moderado: la mayor puntuación se presenta en el factor Retos, con un percentil de 60, moderada en Relaciones, percentil 40, Fortalezas y Demandas con un percentil de 30 en ambos factores. Recoge al 21.91% de la muestra.
Tipo 4 Eficaz: Presenta puntuaciones altas en todos los factores que componen la Personalidad Eficaz; con percentiles de 80 en el factor de Retos, y 70 en los factores de Fortalezas, Demandas y Relaciones. Es el tipo que recoge la mayor cantidad de sujetos, 39.98%.	Tipo 2 Eficaz: Presenta puntuaciones altas en todos los factores que componen el constructo; siendo el factor de Retos el mayor con un percentil de 80; Demandas con un percentil de 75, Fortalezas y Relaciones ambos con percentil de 70. Recoge el mayor número de sujetos correspondiendo al 36.21% de la muestra.
Tipo 5 Desmotivado Irresolutivo: presenta puntuaciones moderadas en	Tipo 3 Desmotivado Irresolutivo: en este tipo las puntuaciones son

los factores de Fortalezas con un percentil de 40 y Relaciones con un percentil de 30; en cambio en los factores de Retos y Demandas los percentiles son bajos, 20 y 10 respectivamente. Recoge al 7.30% de la muestra.	ligeramente bajas en los factores de Fortalezas y Demandas con percentiles de 25 en ambos casos y muy bajas en los factores de Demandas y Retos con percentiles de 10 en ambos casos. Recoge al 17.67% de la muestra.
---	---

Si bien los tipos arrojados por los análisis muestran similitudes en ambas muestras, existen también entre ellos diferencias de puntuaciones que aunque moderadas no podemos dejar de considerar. Posiblemente esas pequeñas diferencias surgen a partir de las características culturales propias de cada muestra y asociadas a las diferencias curriculares existentes en los sistemas educativos españoles y chilenos.

Desde esta visión resulta relevante detenerse en los sujetos agrupados en el tipo eficaz, considerando además que en esta tipología se encuentra el mayor número de cada muestra, a pesar que las puntuaciones obtenidas son iguales en las dimensiones de Fortalezas, Retos y Relaciones, existe una leve diferencia al alza en la muestra chilena en la dimensión Demandas. Esto puede deberse a que el sistema educativo chileno ha sufrido modificaciones asociadas a potenciar el desarrollo de habilidades en las distintas disciplinas más que a la adquisición de conocimiento descontextualizado, lo que permitiría ayudar al desarrollo de la autoestima académica, en especial donde los niños y

niñas comprenden que su éxito depende de su esfuerzo y capacidad de alcanzar sus metas.

Conclusiones finales:

1. Es posible evaluar la personalidad eficaz en edades de niños chilenos entre los 8 a los 12 años, con las garantías de fiabilidad, validez y normalización. Debido a estos requisitos psicométricos el instrumento es apto para ser aplicado en contextos de educación primaria chilenos y españoles. Con una alta probabilidad de obtener resultados similares aplicando la metodología de esta investigación.

2. Existen diferencias significativas en función de la variable género en la siguiente línea: las mujeres tienen mayores puntuaciones que los hombres en Demandas (Autoestima académica, Atribuciones eficaces, Evitación del castigo, Expectativa optimista de conducta, Atribución de esfuerzo y Motivación intrínseca) y Retos (Autoestima resolutive, Búsqueda de apoyo social, Afrontamiento positivo).

3. Existen diferencias significativas en función de la variable edad en la siguiente línea: el grupo de 12 años obtiene puntuaciones menores en Demandas (Autoestima académica, Atribuciones eficaces, Evitación del castigo, Expectativa optimista de conducta, Atribución de esfuerzo y Motivación intrínseca) y Retos (Autoestima resolutive, Búsqueda de apoyo social, Afrontamiento positivo).

4. Existen diferencias significativas en función de la variable país. La muestra española presenta las puntuaciones más altas en los cuatro factores; Fortalezas (Autoestima personal, Autoconcepto social, Autoconcepto físico); Demandas (Autoestima académica, Atribuciones eficaces, Evitación de castigo, Expectativa optimista de conducta, Atribución de esfuerzo, Motivación intrínseca); Retos (Autoestima resolutiva, Búsqueda de apoyo social, Afrontamiento positivo) y Relaciones (Autorrealización social, Autonomía social, Defensa de los derechos propios, Asertividad); esta diferenciación se atribuye a factores socioculturales, sin dejar de considerar que el sistema educativo chileno está en proceso de cambio a partir del desarrollo y formación integral de los estudiantes.

5. Existen tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en edades comprendidas entre los 8 a 12 años de nacionalidad chilena. Las tipologías obtenidas son significativamente semejantes en ambas poblaciones, lo que facilitará la intervención de programas a partir de las fortalezas y debilidades que presenten los sujetos. Esto permitirá diseñar programas de intervención y mejoramiento en las 10 dimensiones constitutivas del constructo considerando su adecuación y pertinencia al contexto nacional chileno.

Mediante este instrumento podemos hacer una valoración inicial rápida del estado o presencia de esas dimensiones en los sujetos que van a ser objeto de un programa de intervención. Igualmente nos permitirá aplicarlo en distintos momentos de dicho programa y de forma especial al final del mismo.

Para finalizar, la línea de investigación de Personalidad Eficaz y Tipologías Multivariadas en la enseñanza primaria chilena está dando sus primeros pasos. Por lo mismo, no se puede desconocer la necesidad de procesos de intervención que, permitan mejorar los desempeños académicos y sociales de los niños y niñas chilenos/as. Preferentemente de forma inclusiva dentro del contenido curricular, como por ejemplo el de Orientación Educativa, específicamente en lo referido al desarrollo de la autoestima académica. Y entendemos que a partir de la existencia de un cuestionario fiable, válido y estandarizado obtenemos una herramienta de primera necesidad para alcanzar el logro de los objetivos planteados en el sistema escolar chileno.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist 4/18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of VT, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991c). *Manual for the Youth Self Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1993). *Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF and YSR*. University of Vermont: Burlington.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85 (6), 1275-1301.
- Aguirre, E., Fernández, A. y Martín Palacio, M. E. (2004). Modulo de retos del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (2199-2208). Almería.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia*. (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso, M. V., Fernández, A. y Martín Palacio, M. E. (2004). Modulo: fortalezas del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en

contextos educativos. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (2219-2227). Almería.

Alonso Tapia, J., Montero García, I. y Mateos Sanz, M. (1992). *Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II*. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección del Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia, J. y Sánchez García, F. (1992). *Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT*. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección del Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Allport, G. W. (1958). What units shall we employ? En G. Lindzey (Ed.), *Assessment of human motives* (pp. 239-260). Nueva York: Rinehart.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Allport, G.W. (1977). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, Text Revision (DSM IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Báguena, M. J. (1989). El análisis dimensional y/o disposicional del individuo. En E. Ibáñez y V. Pelechano (Coords.), *El análisis dimensional y/o disposicional del individuo* (pp. 45-82). Madrid: Alhambra.

Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. En C. M. Franks y G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.

Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. En M. J. Mahoney y A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. New York: Plenum Publishing Corporation.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2 (1), 21-41.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18 (1), 13-25.

Bartlett, M. S. (1950). *Tests of significance in factor analysis*. *British Journal of Statistical Psychology*, 3 (2), 77-85.

Benedetti, G. (1980). *El Carácter en Enciclopedia Temática de Psicología*. Barcelona: Herder.

Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). *Significance tests and goodness-off it in the*

- analysis of covariance structures. Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606.
- Berger, G. (1967). *Carácter y personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bindra, D. y Scheier, I. H. (1954). *The relation between psychometric and experimental research in psychology. American Psychologist*, 9 (2), 69-71.
- Block, J. (1995). *A contrarian view of the five-factor approach to personality description. Psychological Bulletin*, 117 (2), 187-215.
- Block, J. (2001). *Millennial contrarianism: The five-factor approach to personality description 5 years later. Journal of Research in Personality*, 35, 98-107.
- Block, J., Weiss, D. S., y Thorne, A. (1979). How relevant is a semantic similarity interpretation of personality ratings? *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 1055-1074.
- Bolz, C.H. (1972). *Personality Types en Multivariate Personality*. N.Y.: By Ralph Maxion Dreger.
- Bouchard, T. J. Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., y Tellegen, A. (1990). *Sources of human psychological differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart*. Science, 250, 223-228.
- Bozhinova, R., Jiliová, S., y Georgieva, S. (1994). Work values, choice of job alternatives and strategies for the future labour realization of graduating students. En Roe, A. y Russinova, V. (Eds.), *Psychosocial Aspects of Employment. European perspectives* (pp. 79-88). Tilburg University Press.

Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.

Brooke, P. P., Rusell, J. R. y Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73 (2), 139-145.

Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.

Buss, A. H. (1991). The EAS Theory of temperament. En Strelau, J., y Angleiner, A. (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement*. New York: Plenum.

Buss, A. R. y Poley, W. (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. Ciudad de México: Manual Moderno.

Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44, 1378-1388.

Buss, A.H. y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45 (6), 735-750.

Cantor, N., y Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cantor, N., Acker, M., y Cook-Flanagan, C. (1992). Conflict and preoccupation in the intimacy life task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (4), 644-655.

- Cantor, N., Mischel, W. y Schwartz, J. C. (1982). A prototype analysis of psychological situation. *Cognitive Psychology*, 14 (1), 45-77.
- Caprara, G.V. y Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics, and potentials*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasco, O. y del Barrio, G. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent depressive symptomatology. *Psicothema*, 19 (1), 43-48.
- Caspi, A. y Silva, P.A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66 (2), 486-98.
- Caspi, A. y Herbener, E.S. (1990). Continuity and change: assortative marriage and the consistency of personality in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 250-8.
- Caspi, A. y Moffitt, T.E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (1), 157-68.
- Caspi, A., Bem, D. J., y Elder, G. H. J. (1989). Continuities consequences of interactional styles across the life course. *Journal of Personality (Special Issue: Long term stability and change in personality)*, 57 (2), 375-406.
- Caspi, A., Roberts, B.W. y Shiner, R. (2005). Personality development. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Caspi, A., y Roberts B. W. (2001). Personality Development Across the Life Course: The Argument for Change and Continuity. *Psychological Inquiry*, 12 (2), 49-66.

Castaños L., C. (1986). *Psicología y Orientación Vocacional*. España: Biblioteca Marova del Hombre.

Cattell, R. B. (1966). The data box: Its ordering of total resources in terms of possible relational systems. In R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand-McNally.

Cattell, R.B., Couter, M.A., y Tsujioja, B. (1966). The taxonometric recognition of types and functional emergents. En R. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.

Cattell, R.B. (1979). *Rasgos. Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

Cervone, D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Selfknowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy. *Psychological Science*, 8 (1), 43-50.

Cervone, D. y Shoda, Y. (1999). Social-cognitive theories and the coherence of personality. En D. Cervone y Shoda (Eds.), *The coherence of personality. Social-cognitive bases of consistency, variability and organization* (pp. 3-33). Nueva York: Guilford.

Chambers, A. L., y Wilson, M. N. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor. *Journal of Personality Assessment*, 88 (1), 57-65.

Chess, S., y Thomas, A. (1989). Issues in the clinical application of temperament. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in Childhood* (pp. 377-386). Chichester: Wiley.

- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-569.
- Collins, W. A. y Gunnar, M. R. (1990). Social and Personality Development. *Annual Review of Psychology*, 41, 387-416.
- Conley, J. J. (1985). Longitudinal stability of personality traits: A multitrait multimethod-multioccasion analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (5), 1266-1282.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PIR) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1998). Trait theories of personality. En D.F. Barone, M. Hersen y V.B. Van Hasselt (Eds.), *Advanced personality* (pp. 103-121). Nueva York: Plenum.
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7). Disponible en línea: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cramer, P. (1991). *The development of defense mechanisms*. New York: Springer- Verlag.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116-127.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006a). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores- adaptación del cuestionario de Personalidad

Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educacional*, 20 (38), 63 – 77.

Dapelo, B., y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico –profesional. *Revista de Orientación Educacional*, 39,13-29.

Dapelo, B., Marcone, R., Martín Palacio, E., Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2006). Adaptación Chilena del cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.

Dashiell, J. F. (1939). Some rapprochements in contemporary psychology. *Psychological Bulletin*, 36 (1), 1-24.

Descombes, J. P. (1977). Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 27 (4), 285 – 296.

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. En M. R. Rosenzweig y L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 41, pp. 417-440). Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Digman, J., y Shmelyov, A. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 341-351.

Dunn, J., y Plomin, R. (1990). *Separate lives: Why siblings are so different*. New York: Basic Books.

Dziuban, C. D. y Shirkey E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? *Psychological Bulletin*, 81 (6), 358–361.

- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R., Magyari, I. (1991). The structure of work values: A cross cultural comparison. *Journal Organizational Behavior*, 12 (1), 21 – 38.
- Emmons, R. A. (1986). *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (5), 1058-1068.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: 1. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (7), 1097-1126.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of Personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1956). *The inheritance of extraversion- introversión*. *Acta Psychol*, 12, 95-110.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.
- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M. E. y Martín del Buey, F. (2009). Competencias relacionales: estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos*
- Fidalgo González, R., Fernández Ania, P., Fernández Zapico, A. y Martín Palacio, M. E. (2004). *Modulo: demandas del yo del programa renovado*

de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa. (pp. 2228-2237). Almería.

Frederiksen, N. (1971). Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist*, 27, 114-123.

Fueyo, E., Martín Palacio, M. E. y Dapelo, B. (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integradora. *Revista de Orientación Educacional*, 24 (46), 57-70.

Funder, D. C., y Colvin, C. R. (1991). Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5), 773-794.

Funder, D. C., y Ozer, D. J. (1983). Behavior as a function of the situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 107-112.

Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197-221.

Gay, E. G., Weiss, D. J., Hendel, D. D., Dawis, R. V., Lofquist, I. H. (1971). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center.

Gallitat, R. (1981). *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Madrid: Sedmay-Lidis.

García-Izquierdo, A.L., García-Izquierdo, M. y Ramos-Villagrasa, P.J. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: Aplicaciones para la selección de personal. *Anales de Psicología*, 23 (2), 231-239.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligences*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana (2001): *estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana: (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garmezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E. M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Lifespan developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamento de Orientación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.
- González, C., Hidalgo, M.D., Carranza, J. A., y Ato, M. (2000). Elaboración de una adaptación a población española del cuestionario Infant Behavior Questionnaire para la medida del temperamento en la infancia. *Psicothema*, 12 (4), 513-519.
- González, M. I., Castro, P. J. y Martín Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4 (5), 3-12.

- Gray, J.A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of temperament. En J. Strelau y A. Angleitner (eds.), *Explorations in temperament. International perspectives on theory and measurement* (pp. 105-122). New York: Plenum Press.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L., y Finch, J. (1997). The self as the mediator between adjustment and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (2), 392–404.
- Graziano, W., Jensen-Campbell, L. y Sullivan-Logan, G. (1998). Temperament, activity and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1266-1277.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gujarati, D. N. (2001). *Econometría* (3 ed.). Colombia: MacGraw Hill.
- Guttman, L. (1953). Image theory for the structure of quantitative variates. *Psychometrika*, 18 (4), 277-296.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2000). *Análisis multivariante* (6ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Harrington, T. F. y O'Shea, A. J. (1993). *Manual the Harrington – O'Shea career decision-making system, revised*. Circle pines, MN: American Guidance Service.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: McKay.

- Hazan, C. y Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (2), 270-280.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. N.Y., Apleton: Century Crofts.
- Helson, R., y Wink, P. (1987). Two conception of maturity experimented in the findings of a longitudinal study. Personality processes and individual differens. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 531 – 541.
- Hettema, P. J. y Deary, I. J. (1992). Biological and social approaches to individuality: Towards a common paradigm. En P.J. Hettema e I.J. Deary (Eds.), *Foundations of personality* (pp. 1-14). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Heymans, G. y Wiersman, E. (1909). *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. Leipzig: Barth.
- Holt, J., y Keats, D. (1992). Work cognition in multicultural interaction. *Cross-Cultural Psychology*, 23 (4), 421 – 443.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J. C., Herron, K., Rehman, U. y Stuart, G. L. (2003). Do subtypes of martially violent men continue to differ over time? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 728- 740.
- Huss, M. T. y Ralston, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35 (6), 710-724.

Idson, L. C. y Mischel, W. (2001). The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (4), 585-596.

James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.

Jensen, R. (1993). TCL Career Guidance Curriculum. Salt Lake City: UTA.

John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "little five": exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65 (1), 160-78.

Johnson, J. A. (1997). Units of analysis for the description and explanation of personality. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 73-93). Nueva York: Academic Press.

Kagles, L. (1965). *Los Fundamentos de la Caractereología*. Buenos Aires: Paidós

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.

Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35 (4), 401-415.

Kantor, J. R. (1924). *Principles of psychology (vol. 1)*. Chicago: The Principia Press.

Kantor, J. R. (1926). *Principles of psychology (vol. 2)*. Chicago: The Principia Press.

Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual*. México: Trillas.

- Katz, M. R. (1988). New technologies in Career Guidance: *The interpretative Computer*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Kenny, D. A. y DePaulo, B. M. (1993). Do people know how others view them? An empirical and theoretical account. *Psychological Bulletin*, 114 (1), 145–161.
- Kenrick, D. T. y Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43 (1), 23-34.
- Kim, J. O. y Mueller, C. W. (1978). *Introduction to Factor Analysis: What It is and How to Do It?* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kinney, R., Lunde, I., Henet, M., Merzel, A. P. C. (1998). Creativity in manic-depressives, cyclothemes, their normal relatives, and control subjects. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 261- 276.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper and Row.
- Krahe, B. (1992). *Personality and social psychology: Toward a synthesis*. London: Sage.
- Kretschmer, E. (1967). *La constitución y el carácter*. Barcelona: Labor.
- Lazarus, A. A. (1973). On Assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4 (5), 697 – 699.
- Lazarus, R. J. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Le Gall, A. (1972). *Los fracasos escolares: diagnóstico y tratamiento*. Buenos Aires: Eudeba

Le Senne, R. (1960). *Tratado de Caracterología*. Buenos Aires: El Ateneo. (Original en francés: 1953. Traducción al castellano de la 5ª edición francesa por F. Morente).

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.

Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.

Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de Agresores contra la Pareja en Prisión. *Psicothema*, 22 (1), 106-111.

López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández, V.F., López Pina, J. A. (2009). *Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia*. Diferencias de género. *Psicothema*, 21 (3), 353-358

Lorenzini, G. (1965). *Caracterología y Tipología aplicadas a la Educación*. Valencia: Marfil.

Luborsky, L. y Crits-Christoph, P. (1991). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. New York: Basic Books.

Maassen, G. H. y Landsheer, H. A. (1996). *Manual of SSRAT 2.0: A program for twodimensional sociometric status determination with rating scales*. Utrecht: Utrecht University FSW/ISOR Publications, Method Series MS-96-2.

- Maassen, G. H., y Landsheer, H. A. (1998). SSRAT: The processing or rating scales for the determination of two-dimensional sociometric status. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 30 (4), 674-679.
- Magnusson, D. (1971). An analysis of situational dimensions. *Perceptual and Motor Skills*, 32, 851-867.
- Marcote, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Markus, H. R., Kitayama, S. y Heiman, R. J. (1996). Culture and basic psychological principles. In E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857–914). New York: Guilford Press.
- Martín del Buey, F. (1985). *Tipologías Modales Multivariadas y Rendimiento Académico*. Tesis Doctoral Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, M. E., Juárez, A., García, A., y Álvarez, M. (2000). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Marco Conceptual*. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M. E. (2012a). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F; Martín Palacio, M. E. (2012b). Capítulo 1: El Marco conceptual. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M. E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M. E. (2012c). Capítulo 2: Dimensiones. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M. E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F. y Romero Viesca, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martín Palacio, M. E., Martín del Buey, F. (2008a). Patrones de atribución de causalidad de las relaciones personales adolescentes. *Revista de Orientación Educacional*, 22 (41), 105 – 118.
- Martínez Pampliega, A. y Marroquín Pérez, M. (1997). *Programa Deusto 14 – 16. 1. Desarrollo de habilidades sociales*. Ediciones Mensajero.
- Matthews, G. y Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayor, J. y Pinillos, J. L. (1989). *Tratado de Psicología General. Personalidad*. Madrid: Editorial Alambra.
- McAdams, D.P. (1992). The five factor model of personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60 (2), 329-361.
- McAdams, D. P., de St. Aubin, E. y Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology Aging*, 8 (2), 221-230.
- McAdams, D. P. (1994a). *The person: An introduction to personality psychology* (2ªed.). Fort Worth: Harcourt Brace.

- McAdams, D. P. (1994b). A psychology of the stranger. *Psychological Inquiry*, 5 (2) 145-48.
- McAdams, D.P. (1994c). Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span. En T.F. Heatherton y J.L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* Washington: APA.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63 (3), 365–396.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7 (4), 295-321.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: D. Van Nostrand.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebícková, M., Avia, M.D., Sanz, J. y Sánchez-Bernardos, M. L. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and the life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173-186.
- McGuire, W. y McGuire, C. V. (1991). The content, structure, and operation of thought systems. In R. S. Wyer y T. Srull (Eds.), *Advances in social cognition* (Vol. 4, pp.1–78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meilli, R. (1941). Arch. De Psychol. En Schweiz (Ed.), Arch F. Neurologie and Psychiatric. *Manual de Diagnóstico Psicológico Científico Médico* (pp. 21, 136). Barcelona: Salvat.

- Millon, T. (1994). *Millon Index of Personality Styles*. San Antonio: The Psychological Corporation. Traducción al español (1997). *Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing the invariances of personality and the role of situations. *Psychological Review*, 102 (2), 246-286.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Mischel, W. (1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80 (4), 252-283.
- Mónico Tamargo, P., Alonso Martin, M. V., y Fernández Zapico, A. (2004). Módulo de relaciones del yo del programa renovado de desarrollo de la Personalidad Eficaz. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (pp. 2209 – 2218). Universidad de Almería.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualization of human environments. *American Psychologist*, 28, 652-665.
- Moskowitz, D. S. (1990). Convergence of self-reports and independent observers: Dominance and friendliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (6), 1096-1106.
- MOW International Research Team (1987), *The Meaning of working: An international view*. Londres: Academic Press.
- Mulet, B., Sanchez-Casas, R., Arrufat, T., Figuera, L., Labad, A. y Rosich, M. (2005). Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de Alzheimer: tipologías y evolución. *Psicothema*, 17 (2), 250-256.

- Muñoz, J., Navas, E., Graña, J. L. y Martínez, R. (2006). Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo A y tipo B. *Psicothema*, 18 (1), 43-51.
- Muñoz, V., Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las Tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: Contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.
- Newcomb, A. F., y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 9 (6), 856-867.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. D. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: Mc-Graw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ogilvie, D. M. y Ashmore, R. D. (1991). Self-with-other representation as units of analysis in self-concept research. En R. A. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 282-314). New York: Guilford.
- Ortet, G. y Moro, M. (1995). Evaluación de la personalidad. En Fernando Silva (Ed.), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes* (pp. 405-440). Madrid: Síntesis psicológica.
- Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., Blanca, M. J., Sánchez, L. M. y Morales, I. (2007). Multiaxial evaluation of violent criminals. *Psychological Reports*, 100 (3), 1065-1075.

Osborne, J. W. (2003). *Effect sizes and the disattenuation of correlation and regression coefficients: lessons from educational psychology*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8 (1). Disponible on line: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=11>

Pastor Ramos, G. (1978). *Conducta Interpersonal: Ensayo de Psicología Social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.

Pelechano, V. (2000). *Psicología Sistemática de la Personalidad*. Barcelona: Ariel Psicología.

Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: PearsonPrentice Hall.

Pervin, L. A. (1978). *Personalidad. Teoría, diagnóstico e investigación*. Bilbao: DDB.

Pervin, L. A. (1994a). A critical analysis of current trait theory. *Psychological Inquiry*, 5 (2), 103-113.

Pervin, L.A. (1994b). Further reflections on current trait theory. *Psychological Inquiry*, 5 (2), 169-178.

Pervin, L. A. (1996). *The science of personality*. Nueva York: Wiley. (Trad. castell.: *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill, 1998).

Pervin, L. A. y John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research (7th ed.)*. New York: John Wiley & Sons.

Petersen, R. C., Doody, R., Kurz, A., Mohs, R. C., Morris, J. C. y Rabins, P. V. (2001). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 246-275.

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144 (2), 149-162.
- Petrides, K. V., Pérez González, J. C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21 (1), 26-55.
- Piaget, J. (1970). *Science of the education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Pinillos J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Ed. Alianza.
- Pizarro Ruíz, J. P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Pizarro Ruiz, J. P., Martín, M. E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 381-399.
- Rivas, F. (2003). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Editorial. Síntesis.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romero-Viesca, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

- Romero, E. (2002). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. *Boletín de Psicología*, 74, 39-78.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las “dos disciplinas” de la psicología de la personalidad. *Anales de psicología*, 21 (2), 244-258.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Sciences*, 16 (4), 207-212.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. y Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 122–35.
- Saunders, D. G. (1992). A typology of men who batter: Three types derived from cluster analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62 (2), 246-275.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of Coefficient Alpha *Psychological Assessment*, 8 (4), 350-353.
- Schwartz, S. H. (1999). Cultural value differences: some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23–47.
- Sheldon, W.H. (1960). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires : Paidós.
- Shiner, R. y Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (1), 2-32.
- Shoda, Y., Mischel, W. y Wright, J.C. (1993). The role of situational demands and cognitive competencies in behavior organization and personality

- coherence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1023-1035.
- Shweder, R. A. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal of Personality*, 43 (3), 455-484.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psicology*, 15 (2), 201-293.
- Spranger, E. (1972). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid. Revista de Occidente.
- SPSS (2005). *Manual del SPSS*. p.13.
- Stein, M. (1963). Explorations in Typology. En Robert. W. White (Eds.), *The estudy of lives: essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York: Atherton.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human inteligence*. Cambridge: University Press.
- Sternberg. R. J. (2003). Construc validity of the theory of successful intelligence, en Sternberg, R. J., Lautrey, J. y Lubart, T. (eds), *Models of intelligence. International perspectives. Washington: American Psychological Association*.
- Stewart, D. E. (1996). Women´s health and psychomatic medicine. *Journal of Psychosomatic Research*, 40 (3), 221-226.
- Streiner, D. L. (2003). Staring at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99-103.

- Strelau, J. (1996). The regulative theory of temperament: current status. *Personality and Individual Differences*, 20 (2), 131-142.
- Strelau, J. y Zawadzki, B. (1996). Temperament dimensions as related to the Giant Three and the Big Five factors: a psychometric approach. En A. V. Brushlinsky y T. N. Ushakova (Eds.), *V. D. Nebylitsyn: life and scientific creativity* (pp. 260-281). Moscú: Lodomir.
- Super, D., L. (1970). Staring at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99 – 103.
- Tabachnick B. G. y Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6ª ed.)*. Boston: Pearson.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA, USA: Sage.
- Tellegen, A. (1991). Personality traits: issues of definition, evidence and assessment. En D. Cichetti (Ed.), *Thinking Clearly about Psychology: Essays in Honor of Paul Everett Meehl*, W. Grove. Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota Press.
- Thorne, A. (1989). Conditional patterns, transference, and the coherence of personality across time. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 149-159). New York: Springer.
- Thurstone, L. L. (1935). *The Vectors of the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Thurstone, L. L. (1938). *Capacidades mentales primarias*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toulemonde, J. (1961). *La caracterologie, Temperaments, Caracteres Typologie*. Paris: Payot.
- Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.
- Tyrka, A. R., Wyche, M. C., Kelly, M. M., Price, L. H. y Carpenter, L. L. (2009). Childhood maltreatment and adult personality disorder symptoms: Influence of maltreatment. *Psychiatry Research*, 165 (3), 281-287.
- Vaillant, G., E., (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 24 (2), 107 – 118.
- Vaillant, G., E., y Milofsky, E., (1980). Natural history of male psychological health IX Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137 (11), 1348 – 1359.
- Vallés, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Viola, G. (1937). *Il mio metodo di valutnzioni della costituzione individuale*. Italia: Bologna Capelli.
- Waltz, J., Babcock, J. C., Jacobson, N. S. y Gottman, J. M. (2000). Testing a typology of batterers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), 658-669.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3 (1), 79-97.

- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Wright, J. C. y Mischel, W. (1987). A conditional analysis of dispositional constructs: The local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1159-1177.
- Yates, L. V. (1990). A note about values assessment of occupational and career stage age groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23 (1), 39 – 43.
- Zacarés, J. J., y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

ANEXOS

ANEXO I.

CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PRIMARIA/8-12/España.

Protocolo de aplicación:

CPE-P/8-12/E

Curso: ____ Grupo: ____ Sexo: ____ *Chica* ____ *Chico* Edad: ____

Nacionalidad: _____

Nombre: _____ Apellidos: _____

Contesta a las siguientes preguntas con los números según lo que tú prefieras. Aquí tienes lo que significa cada número:

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

Ítem	Respuesta
1. Me acepto como soy	1 2 3 4 5
2. Me gusta aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5
3. Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5
4. Soy importante para los demás	1 2 3 4 5
5. Creo que este curso aprobaré todo	1 2 3 4 5
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho	1 2 3 4 5
7. Estoy contento conmigo mismo	1 2 3 4 5
8. Antes de hacer algo busco información	1 2 3 4 5
9. No me da vergüenza decir lo que pienso	1 2 3 4 5
10. Apruebo porque estudio mucho	1 2 3 4 5
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	1 2 3 4 5
12. Me gusta mi aspecto físico	1 2 3 4 5

13. Si tengo un problema lo intento resolver	1 2 3 4 5
14. Creo que me irá bien en el colegio	1 2 3 4 5
15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	1 2 3 4 5
16. Soy buen estudiante	1 2 3 4 5
17. Me gusta decidir por mi mismo	1 2 3 4 5
18. Me relaciono sin problemas con los demás	1 2 3 4 5
19. Soy capaz de resolver mis problemas	1 2 3 4 5
20. Apruebo porque soy listo	1 2 3 4 5
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	1 2 3 4 5
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1 2 3 4 5

ANEXO II.

CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – PRIMARIA / 8 -12 / Ch / AMPLIADO.

Protocolo de aplicación:

CPE-P/8-12/ Ch /AMPLIADO

Nombre: _____ Apellidos: _____

Curso: _____ Grupo: _____ Edad: _____ Soy: *Niño* _____ *Niña* _____

Actividades Extraescolares: _____

Asignatura preferida: _____

Mis padres son de (país): _____

Contesta a las siguientes preguntas rodeando un número del 1 al 5 según se corresponda con tu forma de ser. Aquí tienes lo que significa cada número:

1

2

3

4

5

Nada

Poco

Regular

Bastante

Mucho

EJ: “Estoy contento”

Si estoy BASTANTE contento, tengo que rodear el número ____ Si estoy NADA contento, tengo que rodear el nº ____

Si estoy POCO contento: nº ____ Si estoy REGULAR: nº ____ Si estoy atento MUY contento: nº ____

- No hay respuestas correctas ni incorrectas
- Intenta ser lo más sincero posible con lo que tu creas o piensas.
- Contestamos todos a la vez, al ritmo que yo lea. **RODEAMOS SÓLO UN NÚMERO POR PREGUNTA**
- Si te equivocas, tachas el círculo y redondeas otro número
- NO se puede dejar ninguna pregunta en blanco. Si dudas que número contestar, pones el que creas que va mejor con lo que tú piensas.
- **CONTESTA LO QUE CREAS QUE MEJOR COINCIDE CONTIGO**

Ítems	Respuesta
1. Me gusta estudiar	1 2 3 4 5

2. Soy importante para mi familia	1 2 3 4 5
3. Cuando repruebo una prueba estudio más para la siguiente	1 2 3 4 5
4. Si repruebo una prueba pienso que no volveré a aprobar jamás	1 2 3 4 5
5. Soy atractivo	1 2 3 4 5
6. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	1 2 3 4 5
7. Mis amigos se divierten conmigo	1 2 3 4 5
8. Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando	1 2 3 4 5
9. Me enojo fácilmente si toman algo mío sin permiso	1 2 3 4 5
10. Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo	1 2 3 4 5
11. Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV	1 2 3 4 5
12. Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila	1 2 3 4 5
13. No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme	1 2 3 4 5
14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo	1 2 3 4 5
15. Este curso me irá muy bien	1 2 3 4 5
16. Saco buenas notas porque soy listo	1 2 3 4 5
17. Me gusta mi peinado	1 2 3 4 5
18. Seré capaz de mejorar mis notas	1 2 3 4 5
19. Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejarán la próxima vez"	1 2 3 4 5
20. Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien	1 2 3 4 5

21. Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca	1 2 3 4 5
22. Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros	1 2 3 4 5
23. Creo que podré mejorar en el colegio	1 2 3 4 5
24. Si soy flojo saco malas notas	1 2 3 4 5
25. Este curso atenderé en clase	1 2 3 4 5
26. Estudio para que mis padres no se enojen conmigo	1 2 3 4 5
27. Me llevaré mal con mis profesores	1 2 3 4 5
28. Es fácil decir a un amigo que no le presto la goma que me pidió	1 2 3 4 5
29. Saco buenas notas estudiando	1 2 3 4 5
30. Me gusta como visto	1 2 3 4 5
31. Es fácil decirle a la profe que me está retando por algo que no hice	1 2 3 4 5
32. Saco malas notas cuando no me esfuerzo	1 2 3 4 5
33. Sé responder a lo que me pregunta el profesor	1 2 3 4 5
34. Estudio para saber muchas cosas	1 2 3 4 5
35. Me portaré bien en clase	1 2 3 4 5
36. Soy buen estudiante	1 2 3 4 5
37. Saco buenas notas porque para mí es fácil estudiar	1 2 3 4 5
38. Haré más caso a los profes	1 2 3 4 5
39. Saco buenas notas cuando me llevo bien con mis compañeros	1 2 3 4 5

40. El curso que viene hablaré menos en clase	1 2 3 4 5
41. Hago las tareas para que no me castiguen	1 2 3 4 5
42. Me gusta esforzarme cuando estudio	1 2 3 4 5
43. Me esforzaré más en el colegio	1 2 3 4 5

ANEXO III.

CUESTIONARIO PRESONALIDAD EFICAZ – PROFESORES.

CPE - P

ITEMS	M. I.	R. L.	A. F.	R. S.	A. E.	A. A.	E.
1.- Me gustan las reuniones sociales por el hecho de estar con gente.							
2.- Verdaderamente tengo mucha confianza en mí.							
3.- Si me dieran la oportunidad sería un buen líder.							
4.- Me siento satisfecho(a) con mi personalidad y carácter.							
5.- Casi siempre me gusta como soy.							
6.- En general, me gusta influir en los proyectos y decisiones de los demás.							
7.- Me solía gustar mucho que se leyese en clase una de mis redacciones.							
8.- Poseo las características necesarias para dirigir técnica y humanamente a un equipo de trabajo.							
9.- Tengo interés por ampliar conocimientos relacionados con mi trabajo de profesor.							
10.- Busco oportunidades de perfeccionamiento y desarrollo profesional.							
11.- Debo admitir que me intereso por aprender cosas nuevas.							
12.- Desearía realizar cursos de perfeccionamiento para mejorar mi eficacia en el centro escolar.							
13.- Considero importante el conseguir las metas y proyectos que me he propuesto.							
14.- Considero importante el desarrollo de la propia iniciativa y del trabajo creativo.							
15.- Considero muy importante el derecho de decir lo que se piensa.							
16.- Con frecuencia necesito de otras personas comprensión y afecto.							
17.- Con frecuencia siento necesidad de contar mis vivencias y sentimientos a otras personas en general.							
18.- Para mí es muy importante estar unido(a) y ser aceptado por los compañeros, amigos y personas en general.							
19.- Considero imprescindible la ayuda de otras personas en los momentos difíciles.							
20.- Para una persona es mejor confiar en los demás.							
21.- Valoro mucho el aprecio y consideración de mis subordinados.							
22.- Me siento integrado(a) dentro de mi grupo de trabajo o departamento.							
23.- Me siento a gusto con mis compañeros de trabajo.							
24.- Me siento plenamente integrado(a) dentro de mi grupo de compañeros de trabajo.							
25.- Existe en mi trabajo un buen ambiente de grupo o de trabajo en equipo.							
26.- En mi centro escolar se puede lograr un buen ambiente laboral y de relaciones humanas.							
27.- Tengo un buen ambiente laboral y humano que favorece el buen desarrollo y la creatividad.							
28.- En mi centro escolar tienen en cuenta mi opinión en asuntos relativos a mi trabajo y/o actividad profesional.							
29.- Siempre me ha gustado formar parte del equipo directivo del centro escolar.							
30.- Creo que la dirección de mi centro escolar me elegiría entre otros candidatos(as) para un puesto de mayor responsabilidad.							

31.- Generalmente tiendo a ocupar un primer plano y a destacar sobre los demás.							
32.- Pienso que tengo en mi centro escolar muchas posibilidades de alcanzar mis aspiraciones de promoción ascenso.							
33.- Debo admitir que nunca sigo mi camino sin tener en cuenta lo que otros piensen.							
34.- Me gusta salir con mis compañeros de trabajo a reuniones y fiestas después de la jornada laboral.							
35.- Me gustan las reuniones y fiestas donde hay mucha gente y ruido.							
36.- Es muy importante para mí tener vida social y amigos.							
37.- Me gustan las reuniones y fiestas sociales.							
38.- Se me da bien relacionarme con la gente.							
39.- Soy capaz de hacer muchas cosas bien.							
40.- Me siento satisfecho(a) de los éxitos profesionales que he alcanzado.							
41.- Me siento satisfecho(a) con la labor profesional que he desarrollado.							
42.- Creo que soy tan feliz como parecen ser otros(as).							
43.- Parezco tan capaz y diligente como la mayoría de los que me rodean.							
44.- Me gustaría ir consiguiendo puestos o cargos de mayor prestigio del que actualmente me desempeño, hasta que me jubile.							
45.- Me gustaría dirigir y/o supervisar el trabajo de otras personas.							
46.- Podré llegar a ser un(a) profesional brillante dentro de mi ámbito o sector.							
47.- Podré lograr en gran medida todo lo que me proponga en la vida.							
48.- Para mí es de suma importancia conocer exactamente el fin al que me dirijo.							
49.- Necesito que todos mis proyectos salgan bien.							
50.- Una de las cosas más importantes para mí es tener mucho éxito en todo lo que intento.							
51.- Busco mi éxito profesional.							
52.- Tengo todas mis esperanzas en el porvenir.							
53.- Deseo muchísimo tener éxito en la vida profesional.							
54.- El futuro es seguro para una persona que realiza planes serios.							
55.- Me gusta dar órdenes y hacer que las cosas funcionen.							
56.- Puedo hablar tranquilamente de todos los temas, por muy delicados que sean.							
57.- Si tengo la oportunidad, hago una demostración de lo que soy capaz.							
58.- Suelo hacer cosas que sean muy útiles.							
59.- Siempre que obtengo buenos resultados en el desempeño docente es porque me he esforzado.							
60.- A menudo considero que mi imagen es la apropiada ante los demás.							
61.- Tengo mucho cuidado con lo que me pertenece.							
62.- Me considero una persona práctica y eficiente.							

ANEXO IV.

CUESTIONARIO PRESONALIDAD EFICAZ UNIVERSIDAD / CONTEXTOS ESCOLARES.

CPE – U / PECED

	A · A ·	A · S ·	A ·	A · R ·
1. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.				
2. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás				
3. Me siento muy bien con mi aspecto físico				
4. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer				
5. Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo				
6. Hago amigos/as con facilidad				
7. Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera				
8. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee				
9. Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad				
10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos				
11. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a				
12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar				
13. Me considero un/a buen/a estudiante				
14. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás				
15. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos				
16. Controlo bien mis emociones				
17. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias				
18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás				
19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a				
20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia				
21. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal				
22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos				
23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien				
24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo				
25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa				
26. Creo que soy una persona valiosa para los otros				
27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje				
28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas				
29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen				
30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas				

ANEXO V.**CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – UNIVERSITARIOS / INGENIERIA****CPE – Ui**

	A. A.	A. S.	A. P.	A.
1. Me considero un buen estudiante				
2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas				
3. Creo que aprobaré todas las asignaturas de este semestre				
4. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo de la situación				
5. Analizo las posibles consecuencias de mis decisiones antes de tomarlas				
6. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades y defectos				
7. Creo que tendré éxito en mis estudios futuros				
8. Para tomar decisiones reúno toda la información que puedo encontrar				
9. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque quiero hacerlo				
10. Hago amigos con facilidad				
11. Estudio porque me gusta superar retos				
12. Cuando tengo un problema intento aprender de esa experiencia				
13. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos				
14. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer				
15. Creo que me expreso con claridad				
16. Mis éxitos en los estudios se deben a mi capacidad				
17. En general me siento satisfecho conmigo mismo				
18. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo				
19. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo				
20. Estoy a gusto con mi aspecto físico				
21. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos				
22. Creo que tendré éxito en mis relaciones con los demás				
23. Creo que soy una persona valiosa para los otros				
24. Estudio porque me gusta comprobar que soy capaz de hacerlo				
25. Creo que puedo encontrar una solución a cualquier problema que se me plantee				
TOTAL:				

ANEXO VI.

CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – TÉCNICO – PROFESIONAL / CHILE.

CPE – TP/Chi

	A.A.	A.	A.R.	A.S.
1. Me considero un buen estudiante				
2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas				
3. Creo que aprobaré todas las asignaturas de este semestre				
4. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias				
5. Me acepto tal cual soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos				
6. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás				
7. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar				
8. Hago amigos con facilidad				
9. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias				
10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos				
11. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer				
12. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal				
13. En general me siento satisfecho (a) conmigo mismo (a)				
14. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo				
15. Me siento muy bien con mi aspecto físico				
16. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigo				
17. Estoy convencido que tendré éxito cuando trabaje				
18. Creo que soy una persona valiosa para los demás				
19. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo				
20. Creo que conociéndome como soy, tendré problemas con los demás				
21. Mis éxitos en las relaciones con los demás se debe a que son ellos los que toman la iniciativa				
22. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee				
TOTAL:				

ANEXO VII.**CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – EDUCACIÓN SECUNDARIA
CHILE.****CPE – ES/Ch**

	A.	A.A.	A.S.	A.R.
1. Me acepto como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos				
2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas				
3. Hago amigos/as con facilidad				
4. Creo que soy una persona valiosa para los otros				
5. Creo que aprobaré todas las asignaturas este semestre.				
6. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer				
7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a				
8. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.				
9. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar				
10. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos/as.				
11. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.				
12. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias				
13. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.				
14. Me siento muy bien con mi aspecto físico.				
15. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo				
16. Estoy convencido/a que tendré éxito cuando trabaje.				
17. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.				
18. Me considero un buen/a estudiante				
19. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos.				
20. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal				
21. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.				
22. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque yo quiero hacerlo				
23. Creo con toda seguridad que tendré éxito en mis relaciones con los demás.				
SUMATORIA				

ANEXO VIII.

CUESTIONARIO PERSONALIDAD EFICAZ – EDUCACIÓN SECUNDARIA AMPLIADO.

CPE-ES/Es-Ch/ampliado

	Respuesta
1- Me resulta fácil hacer amigos	1 2 3 4 5
2- Lo que más me motiva a estudiar es aprender	1 2 3 4 5
3- Pienso que mis buenas notas reflejan que soy bastante listo/a para los estudios	1 2 3 4 5
4- Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado/enojo	1 2 3 4 5
5- Cuando tengo un problema considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta	1 2 3 4 5
6- Mis profesores me consideran un buen trabajador	1 2 3 4 5
7- Normalmente, cuando he trabajado en serio, he conseguido tener éxito en mis estudios	1 2 3 4 5
8- Mi inteligencia hace que apruebe los exámenes con facilidad	1 2 3 4 5
9 – Soy bueno haciendo deporte	1 2 3 4 5
10 - Sacaré buenas notas en este curso, ya que estoy estudiando mucho	1 2 3 4 5
11 - Si veo en una fiesta a una persona atractiva siento ganas de acercarme, pero no lo hago	1 2 3 4 5
12- Me buscan para realizar actividades deportivas	1 2 3 4 5
13- Si saco buenas notas es por mis buenas aptitudes para los estudios	1 2 3 4 5
14- Suelo callarme aunque sepa lo que preguntan por si acaso me equivoco	1 2 3 4 5
15- Cuando tengo un problema me fijo en lo positivo	1 2 3 4 5
16- Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo	1 2 3 4 5
17- Me gusta tener que estudiar	1 2 3 4 5
18- No tengo habilidades para solucionar mis problemas	1 2 3 4 5

19- Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante otros	1 2 3 4 5
20- Algunas veces que he sacado buenas notas ha sido porque el/la profesor/a daba puntuaciones altas fácilmente	1 2 3 4 5
21- Cuando tengo un problema pienso en distintas formas de afrontar el problema	1 2 3 4 5
22- A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado	1 2 3 4 5
23- Me siento muy querido por mis padres	1 2 3 4 5
24- Aprobaré todas las asignaturas porque me esfuerzo en estudiarlas	1 2 3 4 5
25- Prefiero callarme en clase y no preguntar nada con tal de no hacer el ridículo	1 2 3 4 5
26- Cuando tengo un problema me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas	1 2 3 4 5
27- Me cuido físicamente	1 2 3 4 5
28- Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo	1 2 3 4 5
29- Si estudiase más sé que sacaría mejores notas	1 2 3 4 5
30- Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas	1 2 3 4 5
31- Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar tiempo a estudiar	1 2 3 4 5
32- Obtendré buenas notas en mis asignaturas porque las preparo mucho	1 2 3 4 5
33- Cuando tengo un problema pienso en lo que estoy haciendo y por qué	1 2 3 4 5
34- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1 2 3 4 5
35- Mis aptitudes para los estudios son importantes para conseguir buenas notas	1 2 3 4 5
36- Cuando alguien se me cuela en una fila hago como si no me diera cuenta	1 2 3 4 5
37- Cuando tengo un problema trato de tener una visión alegre de la vida	1 2 3 4 5
38- Hago fácilmente amigos	1 2 3 4 5
39- Aprobaré este curso si sigo teniendo la misma buena suerte que hasta ahora	1 2 3 4 5
40- Cuando tengo un problema, simplemente, me doy por vencido	1 2 3 4 5

41- Lo que más me mueve a estudiar es aprender cosas	1 2 3 4 5
42- Me será fácil aprobar: se me dan bien todas las asignaturas y creo que nunca tendré problemas en ninguna	1 2 3 4 5
43- Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor	1 2 3 4 5
44- Trabajo mucho en clase	1 2 3 4 5
45- Evito las tareas difíciles porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo	1 2 3 4 5
46- Cuando tengo un problema evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos	1 2 3 4 5
47- En mi casa soy muy valorado	1 2 3 4 5
48- Cuando tengo un problema guardo mis sentimientos para mí solo	1 2 3 4 5
49- Algunas veces debo considerarme afortunado por haber sacado buenas notas	1 2 3 4 5
50- Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo	1 2 3 4 5
51- En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo	1 2 3 4 5
52- A veces saco buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil	1 2 3 4 5
53- Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5
54- Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta	1 2 3 4 5
55- Cuando saco buenas notas me gusta que se entere todo el mundo	1 2 3 4 5
56- En mi caso, sacar buenas notas es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo	1 2 3 4 5
57- Cuando tengo un problema soy incapaz de hacer nada, así que no hago nada	1 2 3 4 5
58- Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso	1 2 3 4 5
59- Mi familia esta orgullosa de mí	1 2 3 4 5
60- Creo que aprobaré todas las asignaturas por la buena suerte que tengo siempre	1 2 3 4 5
61- Aprobaré todas las asignaturas porque tengo mucha facilidad para asimilarlas	1 2 3 4 5
62- Mis padres me dan mucha confianza	1 2 3 4 5

63- Aprobaré este curso gracias a la buena suerte que tengo	1 2 3 4 5
64- Soy un buen estudiante	1 2 3 4 5
65- Cuando tengo un problema evito que otros se enteren de lo que me preocupa	1 2 3 4 5
66- Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me es difícil pedirle que se calle	1 2 3 4 5
67- Me gusta que la gente vea lo listo que soy	1 2 3 4 5
68- Creo que algunas de mis buenas notas dependen de casualidades como que me hayan caído en un examen precisamente las preguntas que sabía	1 2 3 4 5
69- Soy incapaz de pedir a alguien una cita	1 2 3 4 5
70- Soy una persona amigable	1 2 3 4 5
71- Para mi, sería fácil aprobar las asignaturas porque estoy muy capacitado para entenderlas	1 2 3 4 5
72- Siempre que obtengo buenas notas es porque he estudiado mucho	1 2 3 4 5